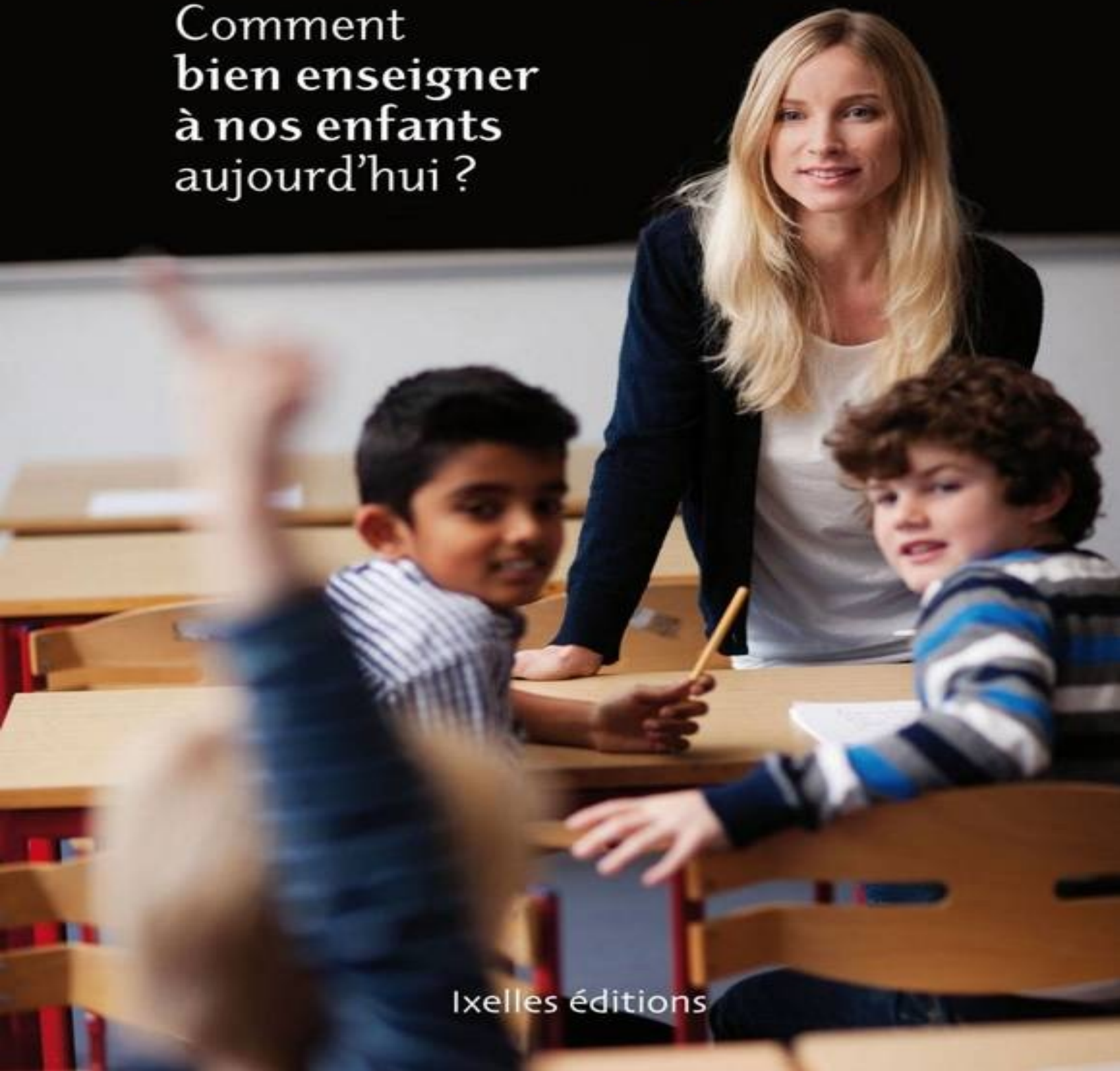


L'Art d'enseigner

Nathalie Anton

Comment
bien enseigner
à nos enfants
aujourd'hui ?



Ixelles éditions

VISIT...

LANZAROTE
Caliente.COM

Nathalie Anton

L'Art d'enseigner

Comment bien enseigner à nos enfants aujourd'hui ?

Ixelles éditions

À mon oncle Antoine, principal conseiller en matière d'éducation.

Couverture : O. Frenot

Photo : GettyImages

© 2012 Ixelles Publishing SA

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation
réservés pour tous pays.

ISBN eBook : 9782875154279

ISBN 978-2-87515-159-9

D/2012/11.948/160

Dépôt légal : 3^e trimestre 2012

Ixelles Publishing SA

Avenue Molière, 263

B-1050 Bruxelles

E-mail : contact@ixelles-editions.com

Site Internet : www.ixelles-editions.com

Ixelles éditions est une division d'Ixelles Publishing

Introduction

Je me souviens parfaitement des questions qui me hantaient les jours précédant ma première rentrée des classes en tant que professeur : Serais-je à la hauteur ? N'avais-je pas l'air trop jeune ? Les élèves me prendraient-ils au sérieux ? Seraient-ils intéressés par le cours que je projetais de faire ? Essaieraient-ils de me déstabiliser ? Parviendrais-je à les maîtriser ? Serais-je soutenue par la vie scolaire si je donnais une punition ? Les élèves punis m'en voudraient-ils jusqu'à la fin de l'année ?

Aujourd'hui encore, une grande partie des questions que je me posais alors continue à m'habiter chaque veille de rentrée... et je ne connais guère de collègues, soucieux de garantir de bonnes conditions d'apprentissage, qui ne soient pas préoccupés par la rencontre avec leurs nouveaux élèves.

Car une classe constitue un groupe vivant, unique et imprévisible, évoluant tout au long de l'année avec, ou, dans le pire des cas, contre le professeur. Les enseignants expérimentés savent bien que rien n'est jamais acquis, surtout avec des adolescents, et que ce qui séduit les uns à un moment donné ne convaincra pas forcément les autres.

Cette adaptation constante invite donc à la modestie et balaie d'un revers de main toute recette miracle qui prétendrait garantir une gestion de classe invariablement optimale. Enseigner demande la capacité de changer de point de vue, de posture, de méthodes, pour s'adapter sans cesse à l'âge des élèves, à leur niveau, à leurs centres d'intérêt, à leur approche de la matière, à leur rapport à l'autorité, et à bien d'autres facteurs encore.

Mais ce constat n'implique pas que les enseignants soient condamnés à « agir dans l'urgence » et à « décider dans l'incertitude », pour reprendre le titre d'un ouvrage du sociologue Philippe Perrenoud¹. Construire un cadre propice à l'apprentissage et au « vivre ensemble » ne relève pas de l'improvisation, et un certain nombre de points d'ordre matériel, organisationnel et humain peuvent et

doivent être anticipés par les professeurs de manière concertée pour travailler dans de bonnes conditions.

Certes, l'acquisition des savoir-être et des savoir-faire professionnels demeure encore le parent pauvre d'une formation qui valorise plutôt les matières enseignées. Mais il ne suffit pas d'être excellent dans sa propre discipline ni de posséder un supposé charisme pour pouvoir maîtriser un groupe d'élèves et le conduire vers la réussite.

C'est pourquoi les questions pragmatiques et pertinentes que les enseignants se posent ne doivent pas être minorées ni abandonnées à des tâtonnements individuels plus ou moins fructueux :

Doit-on faire un plan de classe ? Vouvoyer ses élèves ? Faire cours porte ouverte ? Donner des devoirs à la maison ?

Comment aménager sa salle ? Asseoir son autorité ? Gérer les conflits ? Lutter contre l'échec scolaire ? Collaborer avec les parents d'élèves ?

Ces interrogations légitimes touchant à la gestion de classe sont abordées parmi d'autres dans ce livre, et réparties dans quatre chapitres consacrés aux différents sens attribués précisément au mot « classe » :

- La classe est tout d'abord le lieu dans lequel le professeur accueille ses élèves. Les relations qui s'y tissent dépendent des conditions matérielles, de l'aménagement choisi, des positions occupées par chacun ; mais la salle n'étant pas une enclave, elle interagit constamment avec l'établissement dont elle dépend et avec l'environnement extérieur dans lequel évoluent les familles.
- La classe représente ensuite le temps du cours, celui pendant lequel le professeur « fait la classe ». L'attention qu'il porte au matériel de ses élèves, la manière dont il s'adresse à eux, sa capacité à susciter leur intérêt, les contenus et les activités qu'il leur propose, le suivi des devoirs qu'il leur donne font partie des points cruciaux auxquels il doit réfléchir.
- La classe signifie également le niveau dont le professeur est en charge : la classe de 4^e par exemple, ou celle de terminale. À cet égard, il se montre attentif aux modalités d'évaluation choisies, aux stratégies de remédiation mises en place, aux signes de décrochage scolaire, ou encore aux avis

donnés en conseil de classe, en matière d'orientation et de passage en classe supérieure.

- La classe constitue enfin un groupe, composé de personnalités diverses qui évoluent sous la responsabilité du professeur. Savoir canaliser les affinités et les inimitiés qui se créent, prévenir et gérer les conflits, garantir le respect de tous, favoriser l'émergence des individualités et de l'esprit critique sans faire vaciller l'esprit de groupe et le respect de la règle relèvent des nombreuses gageures du métier !

En tant qu'enseignante, formatrice et psychologue, je vous propose ici mes réflexions, analyses et conseils sur ces différents thèmes. J'ai souhaité les enrichir par les témoignages de professeurs et les travaux de spécialistes, dont les expériences et les recherches éclairantes sont toujours en prise avec la réalité du terrain. Et pour actualiser le lien éducatif incontournable qui unit les enseignants aux parents d'élèves, la parole est également donnée à ces derniers, de manière à faire entendre sans passion les leviers et les freins qui influent sur cette collaboration nécessaire et permettre de clarifier les enjeux et les positions réciproques. Les parents doivent ainsi savoir encourager chez leur enfant les comportements d'élève attendus par l'école, tout comme les enseignants doivent pouvoir prendre en compte l'enfant derrière chacun des élèves. Ces derniers s'avèrent en effet les premiers à pâtir de la défiance réciproque entre le milieu scolaire et le milieu familial, qui repose sur une accumulation de facteurs historiques et sociologiques complexes. La massification de l'accès à l'école, devenue gratuite et obligatoire de 6 à 16 ans au cours du XX^e siècle, a par exemple et très schématiquement engendré un certain nombre de ressentiments et d'incompréhensions de part et d'autre :

- D'un côté, les enseignants souffrent d'avoir à gérer des élèves aux profils et aux niveaux très divers au sein d'une institution qui se veut égalitaire ; ils rêveraient d'avoir en face d'eux un public acquis et homogène, car ils ne sont pas suffisamment formés ni accompagnés pour faire face à une telle hétérogénéité. Ils reportent alors sur les familles des attentes fortes en matière d'éducation pour que tous les enfants sachent au moins se comporter uniformément en groupe et face à l'autorité.
- De l'autre, les parents placent beaucoup d'espoir dans la réussite scolaire, comme si le fait de scolariser tous les enfants impliquait de les faire tous réussir. Or, on constate malheureusement que l'école produit de l'échec

scolaire (environ 40 000 élèves sortiraient chaque année du système éducatif sans diplôme) et continue à reproduire les inégalités sociales. Les parents voient de ce fait leurs attentes déçues et se sentent trompés par une école perçue comme injuste, ségrégative voire incompétente.

Pourtant, nous verrons que les enseignants ont un rôle éducatif à jouer, tout comme les parents peuvent favoriser la bonne scolarité de leur enfant. Les responsabilités permettant de réunir les conditions de socialisation et de réussite doivent ainsi être partagées et discutées dans l'intérêt même des élèves. Comment favoriser, par exemple, l'acceptation des règles communes et impersonnelles de l'institution scolaire, dans une société qui promeut la singularité individuelle ? Comment valoriser les apprentissages proposés par l'école, dans une société médiatique qui donne tant de facilités pour accéder aux savoirs ?

Seul un discours cohérent, concerté et réfléchi impliquant l'ensemble de la communauté éducative et porté par une politique forte en matière d'éducation et de formation des enseignants peut redonner du sens à une école aujourd'hui quelque peu malmenée et déboussolée.

C'est pourquoi le fait même d'observer à travers ce livre ce qui se joue au sein d'une classe entre l'enseignant, ses élèves, l'établissement et les familles, convaincra le lecteur qu'enseigner reste bel et bien un art, relevant de l'artisanat pour la technique et l'habileté requises, de l'artifice pour l'ingéniosité déployée, et d'un certain talent – d'équilibriste, de compositeur et de chef d'orchestre – méritant toujours d'être salué.

1 PERRENOUD Philippe, *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, ESF, 1999.

Prendre possession de sa salle de classe

La salle de classe constitue l'espace emblématique de la situation d'enseignement. Toutefois, en dépit de sa représentation typique de face à face professeur/élèves à huis clos, il nous semble primordial de rappeler avec force que ce lieu s'inscrit dans un cadre beaucoup plus large : celui de l'établissement. L'enseignant fait partie d'une communauté scolaire, dans laquelle ses collègues de travail mais aussi les parents d'élèves constituent des interlocuteurs privilégiés. Il est d'ailleurs tout à fait inconcevable aujourd'hui d'imaginer un professeur qui ne ferait que traverser l'établissement pour gagner sa classe aux heures de cours. Car enseigner est une tâche éminemment complexe, qui ne se réduit pas, en collège et lycée, à dispenser un savoir magistral depuis l'estrade à un auditoire impersonnel et muet. Le croisement des compétences et des points de vue des adultes pour favoriser la réussite et l'épanouissement des enfants s'avère indispensable, y compris pour tenir le coup face aux élèves ! C'est pourquoi nous commencerons ce premier chapitre consacré à la salle de classe par ce qui, hors de ses murs précisément, contribue à instaurer et préserver un climat propice aux situations d'apprentissage.

La classe et l'établissement

Un enseignant ne doit pas se considérer comme isolé ou tout-puissant face au groupe d'élèves. Savoir s'appuyer sur les règles de fonctionnement de l'établissement, sur les bons interlocuteurs et les instances appropriées permet notamment de prendre du recul, de croiser les perceptions, de gagner en efficacité, et de se dégager de responsabilités trop lourdes à porter. Un petit détour par la notion de « climat scolaire » permettra tout d'abord de montrer combien l'établissement dans son ensemble joue un rôle effectif sur les comportements et les résultats des élèves.

Le climat scolaire

On peut dire que le climat scolaire représente l'atmosphère propre à chaque établissement. Parmi les nombreux critères proposés pour le mesurer, nous retiendrons les cinq choisis par Michel Janosz, Patricia Georges et Sophie Parent, trois chercheurs canadiens en psychoéducation (1998) :

- **Le climat relationnel** : il s'agit de la qualité des relations existant entre les membres de l'établissement, aussi bien entre les enfants et les adultes, qu'entre les enfants et les adultes entre eux. Existe-t-il, par exemple, des tensions, des rivalités, des jalousies, des pressions qui peuvent nuire à l'épanouissement et à l'investissement de tous ?
- **Le climat éducatif** : il touche à la qualité de la formation et des apprentissages. Les enfants ont-ils le sentiment de bien apprendre dans l'établissement, d'être bien épaulés par leurs enseignants quand ils sont en difficulté, d'avoir la possibilité de se tromper sans crainte, d'être valorisés quand ils font les efforts demandés ? 90 % des élèves interrogés en 2011 ont ainsi déclaré apprendre « tout à fait » et « plutôt bien » dans leur collège ².
- **Le climat de sécurité** : il concerne le sentiment de sûreté et de confiance à l'intérieur de l'établissement. S'y sent-on menacé ? Peut-on y être victime d'agressions verbales voire de violences physiques ? Y participe-t-on à des pratiques dangereuses (catch, « jeux » du foulard, de l'anniversaire, du petit pont massacreur...) ? Les adultes sont-ils perçus comme protecteurs,

vigilants, à l'écoute ? À titre d'illustration, 83,7 % des élèves se disent « tout à fait » ou « plutôt en sécurité dans le quartier autour du collège » et 86,2 % dans le collège même à l'issue de l'enquête nationale citée

précédemment³.

- **Le climat de justice** : il représente la constance et la cohérence dans l'application des règles. Les élèves ont-ils l'impression que les punitions et les sanctions sont attribuées de manière arbitraire ? Qu'elles sont disproportionnées par rapport aux faits reprochés ? Que leur parole n'est pas entendue ? 32,8% des élèves estiment par exemple que les punitions données au collège sont injustes⁴.
- **Le climat d'appartenance** : il évalue l'engagement des adultes comme des élèves dans l'établissement. Des actions culturelles, sportives, préventives, festives y sont-elles organisées ? Les occasions de rencontre et d'échange avec les parents d'élèves sont-elles favorisées ? Les personnes éprouvent-elles un sentiment de fierté de faire partie de cet établissement ?

Il est important de ne pas négliger ces indicateurs de climat scolaire, car les recherches internationales montrent qu'ils influent de manière notable sur l'augmentation des résultats scolaires, la baisse de la violence, et l'épanouissement des adultes comme des élèves. En voici quelques-uns qui se révèlent ainsi déterminants :

- Pour le climat relationnel, le fait que l'établissement bénéficie d'un bon leadership associé à une gestion participative de l'établissement. Par exemple, lorsque l'équipe de direction voit son autorité reconnue, qu'elle communique les décisions prises et qu'elle favorise l'implication de tous les acteurs de la communauté éducative.
- Pour le climat éducatif, le fait que les enseignants formulent à leurs élèves des attentes scolaires élevées mais réalistes, que leurs objectifs soient clairement énoncés et que les temps dévolus à l'apprentissage soient assez importants.
- Pour le climat de sécurité, le fait que l'environnement dans lequel évoluent les membres de la communauté scolaire soit perçu comme plaisant et propice au bien-être.
- Pour le climat de justice, le fait que les règles soient reconnues légitimes par les personnels, et surtout par les élèves, et que tous aient l'impression

- qu'elles sont appliquées de manière équitable.
- Pour le climat d'appartenance, le fait qu'il émane une adhésion forte aux valeurs promues par l'établissement (esprit de partage, de respect, de justice, par exemple), ainsi qu'un sens développé de la communauté scolaire avec une reconnaissance de la place occupée par les parents d'élèves.

Les performances et les comportements des personnes qui travaillent dans l'établissement (élèves et personnels) sont donc en partie liés à son organisation et à son bon fonctionnement. Ainsi, le professeur qui accueille dans son cours des élèves surexcités par un parcours non encadré dans les couloirs ne peut se considérer comme seul responsable des tensions qui risquent de surgir dans sa salle. De la même manière, un enseignant qui distribue des punitions perçues comme injustes sans vouloir entendre les justifications des enfants ni vouloir dialoguer avec leurs parents peut contribuer à la détérioration de l'atmosphère générale de l'établissement.

Or, les travaux de l'Observatoire International de la Violence à l'école et de son directeur, Eric Debarbieux, ont depuis longtemps montré « la forte corrélation entre la qualité du climat scolaire et la victimisation⁵ », à savoir le fait de se sentir ou d'être victime au sein d'un établissement.

On voit ainsi combien la participation de chacun des membres de la communauté scolaire influence de manière significative ce qui peut se passer dans la classe.

« Le climat scolaire, c'est la qualité des relations entre adultes et élèves et entre adultes ; la capacité à avoir un dialogue et non un affrontement avec les élèves. C'est aussi la clarté des règles collectives. Les sentiments d'appartenance collective et de justice sont deux composantes essentielles de ce climat⁶. »

L'application réfléchie et concertée du règlement intérieur constitue d'ailleurs l'un des facteurs favorisant le crédit des équipes, la cohérence des décisions prises et le sentiment de justice chez les élèves.

Le règlement intérieur

Tous les membres de la communauté éducative doivent connaître le règlement intérieur, s'y conformer et le faire respecter.

L'expérience montre en effet que la multiplication des règles par les adultes ou leur application aléatoire et différentielle renforcent chez les élèves les impressions d'arbitraire, d'anarchie et d'injustice. Les tentatives d'entorse au règlement, de négociation ou d'opposition avec les adultes censés l'incarner se multiplient alors, perturbant le climat scolaire et le déroulement même de la classe.

Il arrive par exemple que certains professeurs prennent régulièrement le parti d'accepter dans leurs cours des élèves dont le retard excède sans raison celui toléré par le règlement intérieur. Motivés sans nul doute par de bonnes intentions (vouloir que l'élève assiste au cours, considérer que le temps d'interclasse est insuffisant, chercher à éviter le conflit, etc.), ils créent leur propre règle sans imaginer que cela puisse avoir des conséquences négatives. En voici pourtant quelques-unes :

- les retards deviennent la norme et le cours commence toujours en décalé ;
- les élèves arrivant encore plus en retard ne comprennent pas qu'ils soient punis alors qu'aucune limite horaire n'a été clairement fixée ;
- les personnels reprenant à juste titre les élèves traînant dans les couloirs s'entendent répondre que c'est leur professeur qui les y a autorisés et perdent ainsi de leur autorité ;
- les collègues voulant de leur côté faire rigoureusement appliquer le règlement intérieur rencontrent des difficultés ;
- ces élèves retardataires sont tentés de mal se comporter dans les couloirs au moment où toutes les portes sont fermées ;
- le bruit de leur déplacement gêne les cours des collègues déjà commencés.

Cet exemple seul suffit à montrer combien il est important que tous les adultes fassent appliquer avec cohérence les règles communes au fonctionnement de l'établissement, de manière à participer au maintien d'un cadre éducatif rassurant pour les élèves dans sa permanence, et éviter par ailleurs que ne se créent des oppositions sur un mode personnel : ce n'est pas la règle de monsieur Untel qu'il faut respecter, mais bien celle du collège ou du lycée. Le règlement intérieur vient de fait légitimer les interdictions formulées par le professeur, et déjouer les crispations voire les rapports de force individuels.

Il représente en quelque sorte une instance tierce permettant de ne pas s'enfermer dans une relation duelle enseignant/enseignés. Car si la relation pédagogique, comme toute relation humaine, induit inévitablement des rapports affectifs, il faut absolument éviter que ces derniers puissent nuire aux apprentissages. On entend par exemple fréquemment des élèves se plaindre que tel professeur leur en veut « personnellement », qu'il leur met « délibérément » des punitions « parce qu'il ne les aime pas », et ces raisons mêmes conduisent certains d'entre eux à ne plus s'investir dans la matière concernée. Le professeur, exposé à tous les regards qui guettent son approbation ou sa reconnaissance, est évidemment le support de projections affectives multiples, amoureuses ou persécutives principalement. Réciproquement, le professeur peut lui aussi éprouver vis-à-vis de tel élève ou de telle classe des sentiments interférant sur la neutralité (toute relative !) de la relation pédagogique, même si la maturité et la distance professionnelle sont censées le préserver davantage. Conscient des mouvements affectifs qui traversent toute salle de classe, l'adulte doit donc veiller à ne pas se retrouver piégé dans des productions imaginaires préjudiciables aux rapports éducatifs. Le rôle du règlement intérieur est précisément d'être un garde-fou contre le favoritisme, les mouvements d'humeur et contre ce que les élèves pourraient considérer comme des abus de pouvoir. Expliciter clairement à sa classe les droits et les devoirs qui y sont inscrits représente une étape indispensable à la mise en place de bonnes conditions de « vivre ensemble », et, par conséquent, d'enseignement.

De même, faire appel à des tiers plus distanciés, donc plus objectifs, en cas de situations difficiles permet au professeur d'éviter l'escalade et les blocages relationnels.

Interlocuteurs et lieux d'échange dans l'établissement

Comme nous l'avons vu dans la partie précédente consacrée au climat scolaire, « les écoles dans lesquelles le corps enseignant et l'administration communiquent et travaillent ensemble pour planifier le changement et résoudre les problèmes ont des enseignants avec un bien meilleur moral, et pâtissent de moins de désordre ⁷ ».

Face à un élève qui rencontre des difficultés pour travailler à la maison, à un

autre qui s'endort dans son cours, à des relations avec un troisième qui se grippent, ou encore face à des confidences trop lourdes à porter, le professeur bénéficie de partenaires précieux au sein même de l'établissement pour partager son point de vue et évoquer les décisions à prendre (cf. Annexe 1).

L'isolement risque en effet de conduire à l'erreur de jugement voire à la souffrance. Les équipes de direction et de vie scolaire, le pôle médicosocial, le professeur principal et les collègues, sans oublier les agents de loge ou de service constituent ainsi des ressources indispensables pour appréhender les problématiques souvent complexes dont l'enseignant est témoin dans sa classe.

Mais indépendamment même des cas difficiles, les collègues de l'enseignant incarnent des ressources incontournables pour faciliter son quotidien. À titre d'exemple, comment un professeur pourrait-il préparer sa rentrée des classes sans s'appuyer sur :

- l'équipe de direction, pour prendre connaissance de son emploi du temps et de la salle qu'il va occuper ;
- l'intendance, pour obtenir les clés et faire les photocopies nécessaires à son premier cours ;
- la vie scolaire, pour s'assurer d'avoir bien compris le règlement intérieur (les procédures d'appel, de gestion des absences et des retards, les attentes communes en matière de discipline, les modalités de circulation des élèves, etc.), pour obtenir la liste des élèves ainsi que des informations à leur sujet, pour se procurer les cahiers de textes et d'appel s'ils ne sont pas encore numériques ;
- le professeur documentaliste, pour emprunter les manuels ;
- le personnel de service, pour veiller de concert à la propreté et à l'aménagement de la salle ;
- les collègues de sa discipline, pour prendre connaissance d'une éventuelle progression commune.

Pour le bon fonctionnement de son cours et le bien-être même des jeunes dont il est en charge, le professeur doit donc bien connaître et rencontrer régulièrement ses partenaires à l'interne. Cependant, il peut être difficile, au regard des emplois du temps de chacun, de trouver des créneaux pour échanger de manière informelle : le professeur principal à qui l'on souhaitait parler pendant la récréation n'est finalement pas redescendu de sa salle ; le conseiller

principal d'éducation a quitté momentanément son bureau à cause d'une réunion avec la direction ; l'infirmière anime une action de prévention dans une classe... Et les mots laissés dans les casiers de chacun (lorsqu'ils sont trouvés parmi les cours et les copies qui s'y accumulent parfois !) ne permettent pas toujours d'exposer avec assez de précision les sujets abordés.

C'est pourquoi des lieux et des moments d'échange sont organisés au sein de l'établissement. Si l'enseignant appartient, de facto, aux équipes disciplinaires (associant les collègues de sa matière) et pédagogiques (associant les collègues de sa classe), il peut en outre se porter volontaire pour devenir membre (en tant qu'élu notamment) d'instances ou de groupes de travail divers : le conseil pédagogique, les pré- et conseils de classe, le conseil d'administration, le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté, etc. (cf. Annexe 2).

Qu'il choisisse ou non d'y participer, il est important qu'il se tienne au courant des actions menées et des décisions prises, car elles sont souvent liées au projet d'établissement, qui fixe les choix pédagogiques et la politique éducative de la communauté scolaire à laquelle il appartient.

La vision solitaire du métier d'enseignant n'a en effet plus cours aujourd'hui, et enseigner ne se réduit plus à l'espace clos de la salle de classe. Il ne faut pas rester « entre les murs », pour reprendre le titre du livre de François Bégaudeau porté à l'écran par Laurent Cantet, d'autant plus que les pratiques collaboratives et participatives sont propices, rappelons-le, à l'instauration d'un climat scolaire favorable au bien-être de tous et à la réussite des élèves.

La liberté pédagogique dépend ainsi du contexte d'exercice. Elle évolue en fonction du projet d'établissement global et passe par la confrontation constructive et constante des expériences et des points de vue. Ceci étant posé, il n'en demeure pas moins que la vision particulière qu'a l'enseignant de sa pratique et les méthodes qu'il choisit d'appliquer dans sa classe sont déterminantes dans la gestion du groupe dont il est en charge. Et c'est cette approche pédagogique singulière que nous allons précisément aborder.

Avant l'entrée en classe

Le professeur qui s'apprête à rencontrer ses élèves est nourri de représentations qui vont déterminer, plus ou moins consciemment, les positions qu'il adoptera en leur présence. La manière dont il va investir l'espace-classe s'avère en effet intimement conditionnée par les expériences, souvenirs et autres images qui habitent son espace psychique. C'est pourquoi il est primordial d'effectuer un petit détour par les coulisses de la psychologie de l'enseignant, afin de mieux l'accompagner ensuite dans son entrée en scène...

Quel modèle pour l'enseignant ?

Devenir enseignant induit toujours une représentation du modèle que l'on souhaite incarner. Étant donné que la formation professionnelle s'attache plus aux contenus de la discipline enseignée qu'aux moyens de la transmettre, chacun s'appuie sur les ressources dont il dispose pour tenir son rôle devant le groupe-classe. Les expériences vécues au sein de la famille et au fil de la scolarité contribuent ainsi à construire, à partir de rejets et d'emprunts divers, la posture relationnelle et pédagogique adoptée : celle du professeur sévère, du professeur copain, du professeur distant, du professeur passionné, etc. La psychologue Catherine Yelnik explique ainsi que « devenir professeur est parfois une manière de réaliser le désir d'être à la place d'un enseignant qu'on a admiré et idéalisé⁸ ».

Quel que soit le modèle adopté, il est indispensable de pouvoir le remettre en question, de l'assouplir, voire de le transformer au contact des élèves, porteurs eux aussi d'une histoire et d'attentes spécifiques. Un même modèle ne peut pas être valable pour tous, et il ne sert à rien, en éducation tout particulièrement, de s'arc-bouter sur des postures rigides inopérantes. À cet égard, ayant souvent été de bons élèves, les enseignants peuvent avoir tendance à reproduire des formes d'enseignement qui ne s'adressent qu'aux plus studieux (un cours magistral dispensé sans attention à la prise de notes, par exemple). Pourtant, ce n'est évidemment pas parce qu'une méthode a fonctionné pour eux qu'elle conviendra à tous leurs élèves : il faut pouvoir accepter que telle ou telle position adoptée

puisse freiner la progression, voire conduire à des blocages. L'origine des difficultés d'apprentissage et de comportement n'est donc pas seulement à rechercher du côté des élèves.

Garder de la distance par rapport à son modèle s'avère d'ailleurs indispensable pour dépasser, sans être trop déstabilisé, les déceptions liées à toute situation d'apprentissage. Les motivations avancées pour justifier l'entrée dans la profession sont en effet majoritairement altruistes : partager sa passion, transmettre des connaissances, aider des jeunes à se construire, etc. Pourtant, certains élèves n'obtiennent pas les résultats escomptés, se désintéressent du cours, ou adoptent des comportements jugés inadaptés. Les enseignants doivent alors pouvoir gérer l'émergence de sentiments de dépit, de rancœur voire de culpabilité face à ces situations d'échec plus ou moins transitoires. Il est clair (et heureux !) que les élèves ne correspondent pas à des oies avides qu'il suffirait de gaver... Ce constat implique de comprendre et d'accepter que ce n'est pas parce que l'on ferme la porte de sa salle que les préoccupations des adolescents restent à l'extérieur et n'influencent pas leurs attitudes d'élèves.

Ajoutons enfin que des mobiles beaucoup moins altruistes et beaucoup moins avouables peuvent avoir inconsciemment présidé au choix d'une carrière enseignante. Certains professeurs veulent ainsi à tout prix être aimés, d'autres cherchent à susciter l'admiration, certains à s'installer dans l'omniscience et l'omnipotence, d'autres encore à assouvir « un désir d'emprise, un désir de modeler⁹ ». Ces motifs sous-jacents, méconnus, et évidemment très difficiles à admettre, sont parfois à l'origine de souffrances, de blocages ou de crispations irraisonnées dans les relations avec les élèves. Le fait même d'en avoir conscience peut permettre à l'enseignant d'adapter son modèle éducatif à la réalité rencontrée et d'éviter de s'enfermer dans des options pédagogiques inefficaces voire nocives pour les élèves comme pour lui.

Comme nous l'avons déjà évoqué, ces représentations gravitent d'ailleurs de part et d'autre de l'estrade : les lapsus des élèves qui, même dans le secondaire par exemple, appellent leurs enseignants « papa » ou « maman » montrent clairement que l'enseignant constitue un support de projections inconscientes difficiles à maîtriser !

C'est pourquoi le modèle du professeur ne doit pas être rigide, car les statues

ne conviennent pas à ce métier profondément vivant. Le fait de rester attentif à ce qui se joue en situation d'enseignement, de multiplier les temps d'échange avec les élèves et les partenaires de la communauté éducative, de prendre du recul par le biais d'actions de formation ou des temps d'analyse permet d'éviter les impasses liées à une posture inflexible.

Quittons à présent l'espace psychique du professeur pour revenir de manière plus pragmatique à l'espace de la salle, et voir comment la classe peut être organisée pour accueillir au mieux les élèves et leur permettre de bien travailler.

Aménager sa salle de classe

L'état de la classe conditionne évidemment l'état d'esprit des élèves qui y travaillent. L'environnement physique constitue d'ailleurs pour de nombreux éducateurs et chercheurs l'une des composantes du climat scolaire. Si les considérations matérielles qui vont suivre semblent bien triviales au regard d'une situation d'apprentissage qui valorise traditionnellement le savoir pur, elles influencent en fait de manière non négligeable l'attitude des élèves par rapport au cours dispensé. C'est pourquoi le professeur doit toujours y prêter attention, en faisant tout d'abord en sorte, dans la mesure du possible, que sa salle soit bien entretenue : arriver avant le début du cours pour s'en assurer, sensibiliser les élèves à l'ordre et à la propreté de ce lieu, les faire nettoyer au besoin les dégradations dont ils seraient responsables, ou encore instaurer un dialogue régulier avec les agents de service constituent des habitudes qu'il est bon d'acquérir.

De même, des préoccupations physiques liées aux odeurs, à la chaleur, au froid, au bruit, au manque de visibilité peuvent gêner le travail des élèves : l'enseignant doit penser à aérer sa salle, à fermer les fenêtres si un bruit vient du dehors, à ouvrir la porte s'il fait trop chaud, à assurer un bon éclairage, etc.

La disposition du mobilier et l'affichage mural doivent également faire l'objet d'une attention particulière.

La disposition du mobilier

Paroles d'enseignants...

« Je préfère les salles en « U » parce que ce sont celles où l'on est proche d'un maximum d'élèves. » (Évelyne D.)

« Les tables sont, si possible, éloignées les unes des autres et décalées les unes par rapport aux autres afin de décourager le bavardage et permettre au professeur de mieux le repérer le cas échéant. » (Marie D.)

« C'est modulable en fonction des activités, un espace où l'on peut bouger, sans que cela pose problème. » (Bernard L.)

« En demi-groupe, la classe se met en "U". C'est un lieu vivant où peuvent s'aménager des espaces pour le théâtre, les exposés, la lecture et l'atelier d'écriture... » (Brigitte D.)

Les tables, les chaises et le bureau sont les éléments constitutifs d'une salle de classe et leur disposition produit nécessairement des effets sur les conditions d'enseignement :

- Une salle aux tables non alignées et aux chaises dispersées peut constituer une invitation au désordre pour les élèves qui y entrent, à l'exemple de la théorie de « la vitre brisée » : deux chercheurs américains ont montré qu'il suffisait dans un quartier d'une vitre brisée et jamais réparée pour que naisse un sentiment d'impunité et que d'autres dégradations apparaissent¹⁰. Le soin accordé au mobilier indique que le professeur tient ses classes, y compris après la sonnerie, et qu'il a le souci d'accueillir ses élèves dans de bonnes conditions. Cela favorise la mise en place d'un cercle vertueux, où l'attention portée au matériel est d'autant plus importante que ce matériel est respecté par d'autres.
- Placer le bureau entre le tableau et les élèves permet de positionner le professeur comme le médiateur du savoir : il est celui qui se situe entre le groupe et le cours écrit ou projeté au tableau. Cette installation traditionnelle, perpétuée majoritairement au collège et au lycée, apparaît parfois bousculée à l'école primaire : le bureau du maître est placé sur le côté, de face ou en position latérale, et ce décentrement modifie symboliquement le rôle que l'enseignant souhaite incarner. Sa parole n'est plus incontournable et les élèves peuvent accéder au savoir de différentes manières (par la création d'une petite bibliothèque au sein de la salle ou la consultation des ordinateurs, par exemple).
- L'alignement classique des tables les unes derrière les autres peut contribuer à renforcer la hiérarchie scolaire (bons élèves devant le professeur, élèves

en difficulté derrière) : force est de constater qu'un enseignant a plutôt tendance à stationner vers son bureau, et qu'il suit de manière plus distante la qualité du travail effectué aux derniers rangs. Pour la même raison, cette disposition favorise les agitations des élèves assis au fond de la classe, plus difficiles à surveiller. Afin d'éviter le découragement et la dispersion, le professeur doit donc sans cesse se déplacer dans sa salle, et montrer que quelle que soit la place occupée, les élèves bénéficient tous de son attention. À l'inverse, si la répartition des tables en U déjoue les présupposés induits par les places devant/derrière, elle « facilite les échanges entre vis-à-vis », cette disposition étant « l'une des plus conviviales qui soit ¹¹ ». Le professeur qui souhaite l'adopter risque de voir augmenter les communications informelles entre élèves, verbales ou non verbales (regards, signes, mimiques) et doit donc bien anticiper les conséquences éventuelles de son choix.

L'affichage

Paroles d'enseignants...

« La salle de classe est aménagée de façon agréable pour l'œil avec des accroches (affiches, citations, documents iconographiques...). » (Brigitte D.)

« Je préfère garder les murs blancs, pour ne pas distraire les élèves. » (Luce A.)

« J'affiche toujours dans ma salle les formules mathématiques de base : si je veux qu'elles soient sues, rien de mieux que leur exposition permanente ! » (Nadine B.)

Que faut-il afficher aux murs de sa salle de classe ? Avant même de répondre à cette question, rappelons tout d'abord que l'enseignant n'est pas toujours libre d'entreprendre quoi que ce soit, pour peu que les consignes données par la direction s'y opposent, ou que la salle soit occupée dans la semaine par plusieurs enseignants de différentes matières.

Lorsqu'il en a cependant le loisir, plusieurs options s'offrent à lui, relatives aux buts qu'il assigne à cet affichage.

Le professeur peut tout d'abord choisir de laisser nus les murs de sa salle pour ne pas distraire la réflexion de ses élèves et renforcer ainsi leurs projections mentales. À l'inverse, il peut émailler sa salle d'affiches décoratives pour casser

la monotonie des murs, créer une atmosphère de travail agréable, ouvrir sa discipline sur l'art... L'affichage mural peut également être pédagogique, pour renforcer l'intégration des savoirs et permettre aux élèves de se référer constamment à des notions jugées fondamentales : on accorde parfois trop peu de temps en cours à l'apprentissage pur, celui-ci étant confié au temps extrascolaire, alors même qu'il appartient pleinement à celui de l'école. La leçon est vue en cours, elle est expliquée, des exercices sont donnés pour la clarifier, mais sa mémorisation se passe à la maison : « Pour demain, apprendre par cœur la liste des pronoms relatifs ! » Or l'assimilation prend du temps, nécessite la répétition et la révision... au sens propre du terme : le fait de laisser les élèves revoir les éléments de cours sur les murs de la salle relève ainsi d'un parti pris pédagogique tout à fait respectable.

Ajoutons pour finir que les affiches peuvent être accrochées de manière ponctuelle ou permanente, et relever ou non de travaux d'élèves. Quel que soit son choix, l'enseignant doit toujours veiller à la lisibilité et à l'impression donnée par cet affichage : rien de moins stimulant en effet que des murs tachés par d'anciennes fixations huileuses, couverts d'affiches datées, jaunies, racornies et à moitié tombantes, ou encore si nombreuses que le message pédagogique s'en trouve saturé.

L'espace encore vide de la classe ayant été pensé et aménagé en fonction par le professeur, examinons à présent comment ce lieu va pouvoir être habité par les élèves qui s'apprêtent à y entrer.

L'occupation de l'espace

Établir un plan de classe ?

Paroles d'enseignants...

« Dès septembre, les élèves sont classés par ordre alphabétique et le restent tout au long de l'année. Cela évite les copinages qui peuvent être fatigants, et cela permet aussi de mettre une sorte d'égalité entre tous, les élèves apprécient. » (Vincent T.)

« En classe entière, je fais toujours un plan de classe en début d'année. Un élève par table (si possible). Ou bien, une fille et un garçon obligatoirement pour combattre le sexisme et apprendre à vivre ensemble. » (Brigitte D.)

« C'est très bien, le plan de classe, ça permet de retenir les prénoms tout de suite. Les élèves se disent « elle nous connaît, si on chahute elle retiendra le nom et nous aura la fois d'après ! » Retenir les noms est une manière de montrer que l'on s'intéresse à eux. » (Évelyne D.)

La classe constitue un regroupement d'individus divers, désignés par l'administration pour suivre pendant un an l'ensemble des enseignements dispensés. Cependant, des relations amicales ou familiales entre les élèves préexistent très souvent à sa constitution, et à cet égard, l'établissement en début d'année d'un plan de classe présente trois avantages majeurs :

- il ritualise l'entrée en cours et permet au professeur de poser un cadre de fonctionnement ;
- il relègue les affinités extrascolaires au second plan et place d'emblée l'enfant ou l'adolescent dans son rôle d'élève ;
- il rassure ceux qui pourraient être mis à l'écart pour diverses raisons (arrivée récente dans l'établissement, mauvaises relations) en évitant une stigmatisation spatiale.

Définissant le groupe comme « un ensemble de personnes présentes et orientées vers un but commun », les docteurs en psychologie Alain Blanchet et Alain Trognon expliquent comment « l'unification de ses membres s'opère dans une classe par le biais d'un projet commun, stimulant et progressif [qui] permet aux enfants de se dégager pour un temps de leurs préoccupations personnelles, pour s'engager dans le travail collectif que le professeur propose à ses

élèves¹² ». Dans cette perspective, le plan de classe conditionne parfaitement la constitution du *groupe-classe*, en faisant en sorte que l'association de ses membres repose non pas sur des considérations personnelles, mais sur des objectifs pédagogiques.

Le plan de classe favorise également le travail du professeur et celui de ses élèves :

- il accélère la mémorisation des noms et prénoms des élèves et, en conséquence, la mise en place d'une relation plus fine enseignant/enseigné ;
- il responsabilise les élèves au soin de la place occupée, facilitant au besoin le repérage des auteurs de dégradations matérielles ;
- il permet d'éviter le choix de places prédéterminées par la motivation scolaire (élèves studieux devant/élèves peu travailleurs derrière), qui figent souvent l'élève dans une image contraire à tout projet éducatif évolutif.

Le professeur peut opter pour un placement par ordre alphabétique traditionnel, le complexifier en croisant le début et la fin de la liste, ou encore jouer sur l'alternance fille/garçon, mais quel que soit son choix, ses critères doivent être expliqués et annoncés comme éventuellement modifiables pour éviter toute contestation ultérieure de la part des élèves.

Cette pratique est très bien acceptée en collège, car elle n'est pas encore vécue comme trop infantilisante. Cependant, l'enseignant peut tout à fait décider de ne pas imposer de plan de classe. Rien ne l'empêche alors, dès le premier cours, de demander aux élèves de mémoriser la place qu'ils ont choisie (ils y arrivent généralement très bien) et de les responsabiliser sur l'attitude qu'ils doivent adopter en classe quel que soit l'emplacement occupé. Il note alors de son côté sur un schéma les noms des élèves tels qu'ils sont installés, et la reprise de ce croquis associé au trombinoscope (s'il existe !) constitue pour les cours suivants un support suffisant pour pouvoir repérer qui est qui et entrer rapidement dans une relation individuelle favorable. Enfin, rassurons les plus jeunes collègues : modifier les places reste évidemment possible tout au long de l'année, en dépit des grommellements générés par le changement d'habitudes !

Respecter la salle de classe

Le professeur ayant le souci que ses élèves travaillent dans un environnement agréable et qu'ils soient respectueux des biens et des locaux collectifs, doit veiller à ce que la salle ne soit ni salie, ni dégradée. Pendant le cours, le fait de circuler entre les rangs, d'exiger que les élèves n'ouvrent pas eux-mêmes les fenêtres ou les rideaux, de tendre la poubelle avec bienveillance à un élève dont les déchets s'accumulent sur la table, de demander de ne pas se balancer sur la chaise pour éviter qu'elle ne se rompe peuvent constituer quelques mesures préventives. De même, il faut rappeler aux élèves à la fin de l'heure qu'ils effacent les taches d'encre sur les tables, ramassent et jettent leurs copeaux de crayons taillés et leurs mouchoirs usagés, remettent leur chaise sous la table avant de sortir, etc.

Si des manquements sont constatés une fois les élèves partis, ce qui arrive souvent vu la rapidité des sorties de cours, il est important que l'enseignant ne passe pas l'éponge, au sens propre comme au sens figuré ! Il doit convoquer les responsables (d'où l'utilité de bien avoir noté le plan de classe en début d'année) et, en fonction de la gravité du cas, envisager une mesure de réparation adaptée, en concertation avec le conseiller principal d'éducation et, pourquoi pas, les agents de service qui sont les premiers à pâtir de ce genre d'attitudes.

Fermer la porte ou la laisser ouverte ?

Une fois les élèves installés dans une salle bien aménagée et bien entretenue, une dernière question peut traverser l'esprit de l'enseignant avant de commencer son cours : dois-je fermer la porte de ma classe ou la laisser ouverte ? Nous allons voir que cette interrogation n'est pas si anecdotique que cela.

Paroles d'enseignants...

« Lorsque c'est possible (pas de bruit, pas de déplacements d'élèves ou de personnels, pas de froid, pas de courant d'air), je préfère laisser la porte ouverte. Je ne considère pas la salle de classe comme un lieu fermé où le professeur règne en maître et en secret. » (Marie D.)

« Aucune importance ! Ouverte par hasard, quand il fait chaud, quand j'attends les retardataires... Fermée quand les couloirs sont passagers, bruyants, quand nous ne voulons pas être dérangés... » (Bernard L.)

« Je fais cours "porte fermée", à huis clos, parce que c'est avant tout un espace professionnel réservé à mes élèves. » (Brigitte D.)

L'éducation physique et sportive exceptée, la transmission des matières se fait au sein d'une salle de classe représentée dans sa forme traditionnelle par un rectangle clos, que le professeur peut décider d'ouvrir en situation d'enseignement. Mais, à part pour faire courant d'air en cas de forte chaleur, quel est l'intérêt de faire cours porte ouverte ? Nous en citerons deux, loin d'être négligeables :

- calmer une classe trop agitée ;
- canaliser les circulations non autorisées et/ou perturbatrices d'élèves pendant les heures de cours.

Dans le premier cas, le risque d'être entendus par d'autres adultes de l'établissement conduit les élèves à modérer leur agitation. Pour peu que le couloir amplifie les bruits, telle une caisse de résonance, et/ou que l'enseignant ait alerté la direction et la vie scolaire sur les difficultés rencontrées avec la classe, l'irruption d'un conseiller principal d'éducation ou d'un chef d'établissement rappelant vertement les élèves à l'ordre les pousse ultérieurement à adopter une attitude plus circonspecte.

Dans le deuxième cas, il ne peut s'agir que d'une décision commune à tout un étage ou à tout un établissement, visant le respect de consignes claires (« Tout élève circulant dans les couloirs pendant les heures de cours sans justificatif devra... » ; « Tout adulte de l'établissement interceptant un élève circulant pendant les cours dans les couloirs sans justificatif devra... », etc.).

L'objectif consiste ici à exercer un meilleur contrôle des élèves pour juguler l'absentéisme à l'interne, les éventuelles dégradations et... les ouvertures de portes intempestives, assorties ou non de coups de pied ou de cris... Quel enseignant ne les a pas subies, se précipitant les premières fois dans le couloir pour identifier le trouble-fête en fuite, et se contenter, après quelques expériences similaires, d'un simple haussement d'épaules pour marquer sa désapprobation ?

La gêne occasionnée, porte ouverte, par la gestion de ces électrons libres repérés s'accompagne très vite d'effets positifs sur le déroulement du cours même : les élèves perdent peu à peu le sentiment d'impunité et se rendent compte que les adultes agissent de manière cohérente et réactive pour faire respecter le cadre... Ce qui nous permet de clore ce premier chapitre en revenant

à la notion si importante de climat scolaire évoquée au départ : la boucle est bouclée, mais, comme la salle de classe, jamais de manière hermétique cependant.

Pour conclure : ce qu'il faut retenir

L'enseignant ne peut plus considérer sa salle de classe comme un espace clos coupé de son environnement, car celui-ci interfère sans cesse sur les apprentissages. De manière schématique, sur le modèle des poupées russes, on peut représenter la classe incluse dans l'établissement, lui-même inclus dans un quartier, à son tour inclus dans un département, une région et une académie, etc.

Investir une classe implique toujours d'être à l'écoute des divers espaces qui l'entourent et la façonnent, par la référence aux programmes nationaux, des demandes de conseil auprès de l'inspection, des rencontres avec les familles, le recours au règlement intérieur, le partage d'information avec les collègues... Les problématiques s'enrichissent, les ressources se multiplient et les responsabilités se partagent.

Quant à l'occupation même de la salle de classe, il est important de toujours garder en tête qu'il s'agit d'un lieu pédagogique devant favoriser, par son aménagement et son entretien, l'envie d'apprendre et le bien-être des élèves.

Du côté des parents

« Il était très important pour moi de savoir où ma fille allait passer les quatre prochaines années de sa vie. Connaître les lieux, l'ambiance ainsi que l'équipe pédagogique me paraît primordial. » (Céline G.)

« Je pense qu'il est essentiel que les parents connaissent l'établissement. À la fois pour "visualiser" l'environnement dans lequel évoluent leurs enfants et pour dédramatiser le lieu, en particulier quand les parents ont des craintes sur l'ambiance. » (Karine B.)

« En début d'année, j'ai apprécié de pouvoir voir où ma fille passe ses journées et mieux comprendre ses récits de perte dans les couloirs ! » (Caroline R.)

« Hormis les réunions parents-profs, je n'ai pas été spécialement invitée dans l'établissement. Pourtant, à partir du moment où les professeurs et moi-même nous sommes rencontrés tous les mois, mon fils a éprouvé plus de plaisir à aller à l'école et les relations avec ses enseignants se sont améliorées, car il se rendait compte qu'on faisait tous attention à lui. » (Laetitia G.)

À l'image de ce qu'il convient de faire en établissement, nous avons choisi d'inviter dans cet ouvrage les parents d'élèves, car ils poursuivent le même but que les professeurs : encourager la réussite et l'épanouissement des enfants dans le cadre de leur scolarité. Les échanges entre eux doivent converger vers cet

objectif, et les informations liées à ce qui se passe d'un côté à la maison, et de l'autre côté à l'école ne doivent pas rester fragmentées et parcellaires. Nous émaillerons ainsi chaque chapitre de témoignages de parents relatifs aux problématiques traitées, car ils sont les premiers partenaires des enseignants, et s'avèrent, à ce titre, prioritairement concernés par ce qui se passe en classe et dans l'établissement.

Afin de favoriser la communication indispensable entre les familles et les enseignants, propice à l'instauration d'un bon climat scolaire, voici quelques points essentiels permettant d'éclaircir certaines sources de malentendus réciproques.

Le code de l'éducation¹³ stipule tout d'abord que les parents sont membres à part entière de la communauté éducative, et pleinement associés à la vie du collège ou du lycée. Ils y participent notamment par l'intermédiaire de leurs représentants élus en début d'année scolaire, qui siègent dans différentes instances de l'établissement (conseil d'administration, conseil de classe, conseil de discipline, cf. Annexe 2).

Le rôle et la place des parents à l'école font d'ailleurs l'objet d'une circulaire datée du 25-8-2006, expliquant bien aux personnels de l'établissement que :

« – Le suivi de la scolarité par les parents implique que ceux-ci soient bien informés des résultats et du comportement scolaires de leurs enfants.

– Les parents doivent être prévenus rapidement de toute difficulté rencontrée par l'élève, qu'elle soit scolaire ou comportementale.

– Les demandes individuelles d'information ou d'entrevue devront recevoir une réponse. Les demandes de rendez-vous seront orientées vers le bon interlocuteur, selon la nature de la demande.

Une réponse négative devra toujours être motivée. Les parents seront également invités à répondre aux demandes de l'équipe éducative dans l'intérêt de l'enfant. »

On voit bien que la classe ne peut pas rester un lieu hermétique aux parents. Nos élèves sont leurs enfants, qui leur racontent leur journée, rapportent à la

maison des notes, des devoirs, des punitions, des messages à transmettre... Le fait même d'inviter les familles au sein des classes lors des rencontres individuelles ou collectives avec les professeurs (informations de début d'année, remise des bulletins, rendez-vous particuliers...) illustre parfaitement cet entrelacement nécessaire des espaces et la poursuite d'objectifs communs :

« Le dialogue avec les parents d'élèves est fondé sur une reconnaissance mutuelle des compétences et des missions des uns et des autres (le professionnalisme des enseignants dans le cadre de leurs fonctions, les responsabilités éducatives des parents) ainsi que sur le souci commun du respect de la personnalité de l'élève ¹⁴. »

Cet extrait montre bien que vouloir instaurer des barrières entre ce qui serait d'un côté l'apanage des familles et de l'autre le monopole de l'école serait artificiel et vain : les enseignants ont un rôle à jouer dans l'éducation des jeunes qu'ils ont en charge, tout comme les parents ont leur mot à dire dans le suivi du travail de leur enfant.

Comment par conséquent favoriser la collaboration avec les parents d'élèves ?

Avant tout par l'échange d'informations : le carnet de liaison, les bulletins scolaires, les annotations sur les copies, les rencontres parents-professeurs constituent autant de moyens et de temps d'échanges dont le professeur doit se saisir pour informer du comportement, du niveau et de l'orientation des élèves.

Mais écoutons sur ce sujet quelques témoignages de parents éclairants :

Du côté des parents

« J'ai l'impression qu'il est difficile, même en rencontrant les enseignants, de faire changer leur comportement vis-à-vis de nos enfants. » (Émilie C.)

« On a le sentiment d'être dans un monde très codé, où tout repose sur l'implicite, où tout devrait être compris du premier coup. » (Nicolas Z.)

« J'ai un peu peur des professeurs, car à l'école, j'ai toujours eu, quoi que je fasse, l'étiquette de mauvaise élève. Le sentiment de méfiance est resté et les mots en rouge sur le carnet signalant que le travail à la maison n'est pas fait n'arrangent pas les choses ! Il faudrait enfin que certains professeurs soient moins froids de prime abord, car c'est un peu glaçant... Ils pourraient sourire quand ils nous accueillent, pour nous mettre à l'aise. » (Murielle G.)

« Impossible pour moi de rencontrer les professeurs, on est en décalage horaire ! Je peux essayer de me débrouiller pour sortir à 18 heures du travail, mais il est difficile de trouver encore des professeurs à cette heure-là ! » (Laetitia G.)

« Pour avoir les bulletins, les parents doivent obligatoirement aller les chercher au collège avec rencontre du prof principal. Je redoute d'avance le "speed-dating" parents/profs, des rencontres organisées à la chaîne avec tout le monde faisant la queue devant le prof de maths et moi me dévouant pour aller voir le prof de musique pour qu'il ne se sente pas trop délaissé... » (Karine B.)

« Je n'aime pas les réunions parents-professeurs qui ne sont pas individuelles, car si on n'est pas du même milieu social que les autres parents, on se sent jugé et c'est difficile à vivre. » (Murielle G.)

L'enseignant doit savoir se montrer disponible et clair vis-à-vis des parents, et se rappeler qu'il est toujours difficile pour eux d'entendre leur enfant critiqué par l'institution, surtout lorsqu'ils ont eux-mêmes connu un parcours scolaire difficile. La politesse élémentaire, bien sûr, mais aussi le tact sont donc de rigueur quand on s'adresse à eux : ils n'ont ni à être infantilisés, ni à être critiqués, les reproches formulés concernant uniquement leur progéniture. Or, combien de parents découvrent des mots dans le carnet à leur attention, dépourvus de toute formule de politesse, écrits parfois sur un ton sec, voire usant de tournures impératives ? Et combien de parents sont reçus au beau milieu d'un hall, ou dans une salle de classe, relégués au rang d'élèves face à un professeur assis derrière son bureau ? Difficile, après cela, de travailler de concert dans un respect mutuel...

Se tourner vers l'équipe de vie scolaire pour obtenir des renseignements sur les conditions familiales d'un élève, ainsi que des conseils pour faciliter le dialogue et la collaboration se révèle par ailleurs indispensable : un mot adressé à un parent alors que celui-ci ne pourra pas en être destinataire, pour toutes les raisons que l'on peut imaginer (décès, hospitalisation, divorce...), produit le plus mauvais effet, tout comme le fait d'écrire sans cesse à une famille non francophone, ou encore le fait de retenir un élève après les cours alors qu'il doit impérativement aller chercher son cadet à l'école. De même, on peut comprendre qu'il soit désagréable pour des parents d'être appelés, sinon convoqués, plusieurs fois de suite par des enseignants distincts qui n'ont pas communiqué entre eux, et c'est toute l'équipe pédagogique qui perd alors en crédibilité.

En centralisant les informations et les éléments nécessaires à l'éclairage de situations complexes, le professeur principal et le conseiller principal d'éducation représentent ainsi deux ressources précieuses pour les collègues et

les parents qui souhaitent collaborer dans l'intérêt des enfants.

Pour illustrer de manière pragmatique dans ce chapitre le rôle d'appui que les parents peuvent jouer dans la salle de classe à proprement parler, mentionnons, à titre d'exemple, le fait de signaler, pour la constitution du plan de classe, un trouble auditif ou visuel dont leur enfant souffrirait, ou encore un rapprochement non souhaitable avec un autre élève pour des raisons légitimes. Et qu'un professeur est heureux de se sentir soutenu par les parents lorsqu'il s'est entendu répondre insolemment « Oui ! » dans son cours à la question « Tu mettrais les pieds sur la chaise chez toi aussi ? » !

Une communication efficace et sans détours entre parents et enseignants peut ainsi permettre d'anticiper et de résoudre bon nombre de difficultés. C'est pourquoi, en dépit de certains points d'achoppement qui peuvent naître entre parents et enseignants de la superposition voire de la concurrence des rôles éducatifs, il faut toujours chercher à travailler ensemble dans le plus grand respect en vue de la réussite des élèves. Et comme cette réussite passe notamment par la manière dont ils suivront le cours, penchons-nous à présent sur les méthodes qui s'offrent à l'enseignant pour le dispenser.

[2](#) MENJVA, DEPP, *Enquête nationale de victimation en milieu scolaire*, 2011.

[3](#) *Ibid.*

[4](#) *Ibid.*

[5](#) Interview donnée le 23 mars 2006 au site « Le Café pédagogique » pour la sortie de son ouvrage *Violence à l'école : un défi mondial ?*, Paris, Armand Colin, 2005.

[6](#) *Ibid.*

[7](#) GOTTFREDSON Gary D., 2001, cité par Éric Debarbieux in *Le Climat scolaire dans les lycées et collèges*, Georges Fotinos, 2004.

[8](#) Quand l'inconscient s'en mêle. *Les Cahiers pédagogiques* n°488 mars-avril 2011, p. 49.

[9](#) *Ibid.*

[10](#) WILSON James Q. , KELLING George L., « Broken windows. The police and neighborhood safety », *Atlantic Magazine*, mars 1982, p. 29.

[11](#) PERRAUDEAU Michel, *Le Métier d'enseignant en 70 questions*, Paris, Retz, Pédagogie, 2005, p. 19.

[12](#) BLANCHET Alain, TROGNON Alain, *La Psychologie des groupes*, Paris, Nathan, collection 128, 1994, p. 10.

[13](#) Article L. 111-4.

[14](#) *Ibid.*

Faire la classe

Une fois les élèves installés dans la salle de classe, le cours peut enfin commencer. Le professeur dispense alors ce qu'il maîtrise le mieux au terme d'une formation universitaire exigeante (bac + 5 depuis la réforme de 2010) : son savoir disciplinaire. Pourtant, il ne suffit pas de savoir pour pouvoir... et la connaissance livresque seule, sans compétences pédagogiques, ne garantit pas la qualité des apprentissages. C'est pourquoi les points abordés ici prennent en considération le contenu du cours et la conduite de celui-ci, de manière à ne jamais dissocier le fond de la forme, comme dans tout bon commentaire de texte.

Mais avant d'entrer dans le vif de l'enseignement, nous allons tout d'abord et de manière assez pragmatique nous pencher sur la question du matériel scolaire. Car loin d'être un élément accessoire, il révèle souvent le rapport qu'entretient l'élève à la matière, et l'attention que les professeurs et les parents lui portent favorise très nettement le bon suivi du cours.

Les incontournables considérations matérielles

Le matériel scolaire

Paroles d'enseignants...

« Je suis souvent chargée : mes cours, les manuels scolaires, les livres étudiés, les copies, les livres que je prête aux élèves ! J'insiste auprès d'eux pour qu'ils aient leur matériel mais ne leur demande que le minimum : le classeur (dont les chapitres finis sont rangés à la maison pour l'alléger) et le livre étudié si nécessaire. Le manuel scolaire est laissé dans l'armoire de la salle de classe où j'ai le plus souvent cours ; les élèves ne l'emportent à la maison que pour finir des exercices, le plus rarement possible pour ne pas qu'ils l'oublient, l'abîment ou encore pour ne pas alourdir les cartables. Si l'élève oublie une fois son classeur et qu'il y avait un travail à faire dedans, cela compte pour un oubli de travail. Au premier oubli de matériel simple, je n'en fais qu'une remarque orale. Au 2^e oubli, j'en fais une remarque écrite sur le carnet. À partir du 3^e oubli, cela devient des oublis de travail car, sans matériel, on ne peut pas travailler correctement. » (Caroline R.)

« Mon matériel est très succinct ! Je tiens à ce que les élèves amènent leur livre que j'utilise beaucoup. Je ne vois pas l'intérêt de surcharger les élèves. Les jours où ils ont déjà beaucoup de matériel à apporter pour les autres cours, je demande seulement un livre pour deux élèves (mais ils doivent s'entendre auparavant car le livre est obligatoire). Quant à moi, j'utilise souvent l'ordinateur car les classes sont équipées d'un vidéoprojecteur. » (Évelyne D.)

Qu'on se le dise : un élève sans matériel ne peut pas travailler. Les professeurs d'éducation physique et sportive le savent mieux que les autres, la natation sans maillot de bain ou l'endurance sans chaussures de course s'avèrent (dans le cadre scolaire !) tout bonnement impossibles.

Dès le début de l'année, il est donc primordial de rappeler voire d'expliquer aux élèves l'importance des affaires qu'ils doivent apporter dans le cadre du travail attendu : il s'agit moins d'imposer des fournitures que de mettre en lumière leur nécessité pour pouvoir suivre et s'exercer. Il n'est pas forcément clair pour les enfants qu'une mauvaise gestion du matériel risque de leur faire perdre pied dans le fil des apprentissages.

De fait, l'absence ou l'oubli de matériel perturbe toujours le bon déroulement du cours. Il suffit d'un ou deux élèves concernés pour ralentir le groupe, au moins le temps de trouver une solution adéquate (prêt, changement de place,

etc.). Et lorsque la majorité des élèves n'a pas les affaires demandées, le travail prévu par l'enseignant peut s'avérer tout simplement irréalisable... Comment contourner alors ces oublis plus ou moins volontaires ?

Voici quelques stratégies pouvant éviter au professeur de se retrouver dans une situation de dénuement pédagogique parfois fort désagréable :

- annoncer très clairement aux élèves quand et pourquoi ils doivent apporter leur matériel, et le faire noter dans l'agenda ou le cahier de texte ;
- leur permettre de partager certaines affaires, voire, si une armoire rend cette option possible, de les laisser d'un cours sur l'autre dans la salle ;
- prévoir plus d'exemplaires que d'élèves (manuels, série de livres, photocopies) et les conserver avec soi ou dans la classe ;
- faire quelques photocopies supplémentaires en cas d'utilisation du manuel ;
- constituer une réserve au sein de sa salle, en demandant par exemple à chacun en début d'année de laisser deux ou trois feuilles blanches en cas de nécessité, ou en collectant, au fil du temps, quelques stylos, gommes, règles oubliés et jamais réclamés malgré les sollicitations ;
- préparer à l'avance une activité alternative.

Le professeur doit, par ailleurs, prendre en considération le poids des cartables qui s'alourdit à mesure que les exigences de chaque collègue s'accumulent. Harmoniser les attentes de l'équipe pédagogique pour faciliter leur réalisation et avoir le souci du bien-être de l'élève s'avère dans ce cas essentiel. Dans sa propre matière, l'enseignant peut, par exemple, accepter que seule la séquence en cours soit apportée, ou signaler que sans demande explicite de sa part, le manuel ne doit pas être apporté.

La question du matériel implique également que le professeur se montre attentif aux emprunts répétés, aux « dons » forcés, voire aux vols commis dans sa salle ou dont il est informé : outre le fait qu'il n'est pas question que la classe soit considérée par les élèves comme un lieu injuste et hors la loi, il est tout à fait regrettable que certains enfants n'apportent plus leurs affaires de peur d'en être dépossédés.

L'enseignant devra veiller enfin à ne surtout pas punir sans s'être assuré que l'absence de matériel ne traduit pas de graves problèmes financiers au sein de la famille.

Le manque de soin

Le manque de soin représente parfois une conséquence directe de l'oubli de matériel évoqué précédemment : un élève sans cahier ou classeur prend alors son cours sur des feuilles volantes qui s'accumulent et deviennent inclassables, ou qui disparaissent après avoir été confondues avec un quelconque brouillon... Pour sensibiliser les élèves à cette question, il est recommandé de consulter régulièrement, voire d'évaluer, les cahiers et classeurs, pour s'assurer que les cours sont bien complets, classés et... soignés : une prise de notes bâclée, monochrome, sans mise en relief ni espace, ne favorisera pas l'envie d'apprendre, et encore moins sa bonne mémorisation !

Mais savoir prendre correctement un cours et l'organiser n'est pas acquis par tous les élèves du secondaire, surtout lorsque pour compliquer la tâche, chaque professeur fonctionne avec des exigences qui lui sont propres... Cette aptitude fait suite à un apprentissage progressif et nécessite un accompagnement régulier. C'est pourquoi l'enseignant doit veiller à bien préciser le plan du cours, à l'inscrire au tableau, à rappeler dans quelle partie il se trouve – avec numérotation et code couleur au besoin –, à vérifier que tous les élèves suivent en passant régulièrement dans les rangs, en ralentissant son débit, etc.

Et pour illustrer notre propos, voici, à l'attention des jeunes titulaires des concours du CAPES ou de l'Agrégation, les questions que peuvent leur poser des élèves de 6^e :

« Madame, je dois souligner en rouge ou en vert ? »

« Combien de carreaux faut-il sauter entre la date et le titre ? »

« Est-ce qu'on va à la ligne à la fin de chaque phrase ? »

Inutile de dire qu'il est parfois très difficile de s'adapter au niveau réel de son public... Mais il est indispensable, même vis-à-vis de points perçus comme des détails par les adultes que nous sommes, de ne jamais rester dans l'implicite et de toujours veiller aux allant de soi. Lorsque j'ai commencé à enseigner, et dès ma première heure de cours, un élève de 6^e a levé la main pour me poser une question d'une évidence telle que j'ai longtemps raconté cette anecdote pour amuser mes interlocuteurs :

« Madame, j'arrive en bas de ma feuille, qu'est-ce que je fais ?

—... Tu la tournes ! »

Mais après avoir travaillé avec des collègues de l'école élémentaire, j'ai réalisé que c'était moi qui étais passée à côté d'un problème évident : l'utilisation du classeur ! Cet élève avait jusqu'ici travaillé sur un cahier et ne savait pas comment devaient s'organiser les feuilles volantes. Il avait manifestement le souci de bien faire, et le ton de ma réponse l'a peut-être mis injustement mal à l'aise...

Ainsi, si l'organisation et la bonne tenue d'un classeur relèvent de l'évidence pour des adultes, les enfants ont besoin presque littéralement d'être pris par la main pour y parvenir.

Le professeur gardera donc en tête que l'absence d'attention et de soin apportés au matériel constituent des symptômes de la relation qu'entretient l'élève avec l'école et les apprentissages. Ne les interpréter qu'en termes de négligence, d'étourderie ou de désintérêt à sanctionner risque d'invalider toute modification du comportement espérée. Certes, des limites doivent être posées si ces manquements trop fréquents ou trop nombreux constituent une gêne préjudiciable à la progression individuelle et commune. Mais le professeur doit également s'interroger sur ce qu'ils signifient : qu'en est-il du poids du cartable, de la bonne lecture de l'emploi du temps, du contexte familial, des vols éventuels ? Qu'en est-il de la clarté de ses consignes, du rythme qu'il impose, de la lisibilité de ce qu'il écrit au tableau, du suivi qu'il fait aussi individuellement que possible des supports et outils de l'élève ?

L'absence de matériel, au même titre que sa mauvaise tenue, méritent toujours d'être questionnés plutôt qu'indistinctement sanctionnés, la recherche du sens devant primer sur un rapport de forces qui se cristalliserait autour du seul objet.

Du côté des parents

Écoutons ce que certains parents ont à dire sur la question du matériel scolaire, et soyons sensibles notamment à la question du coût et du poids des fournitures qu'ils soulèvent :

« Les fournitures demandées par les enseignants manquent de coordination. » (Christelle F.)

« Je trouve qu'il y a eu des efforts réalisés quant à la liste de rentrée : les demandes sont moins

hétéroclites... On peut parfois ramasser deux matières dans un même classeur, ce qui allège considérablement le sac de cours. Le fait aussi de distribuer les listes en juin, avant la rentrée de septembre, est assez judicieux. » (Céline G.)

« De plus en plus de manuels (deux en anglais), de moins en moins utilisés (beaucoup de photocopies) ! » (Bastien M.)

« Les fournitures représentent un budget non négligeable. Sensibiliser l'enfant à l'entretien de son matériel fait partie de l'éducation parentale, même s'il est important que l'information soit relayée par les professeurs. » (Émilie C.)

« À l'occasion des révisions de leçon, je jette régulièrement un œil sur le matériel. Je constate cependant que les cahiers sont peu vérifiés et la supervision minimale de la prise de notes est totalement absente. » (Nicolas Z.)

« Au début du collège, ce n'est pas facile d'utiliser le classeur : souvent mon fils avait ses maths dans le français ! Les professeurs ne vérifiaient pas toujours assez régulièrement. » (Murielle G.)

« Ma fille a eu la chance de croiser au collège des enseignants qui lui ont appris à être méthodique pour gagner en clarté dans la prise de notes et dans la tenue du matériel. » (Caroline R.)

Les parents sont forcément au fait de la question du matériel, puisqu'ils sont destinataires de la liste et chargés de l'achat des fournitures demandées en début d'année par chaque professeur. Il est parfois cependant nécessaire de les informer sur l'importance que revêtent la présence et la bonne tenue du matériel scolaire, ainsi que sur les difficultés que peuvent rencontrer notamment les plus jeunes pour gérer cette responsabilité au mieux.

Aussi jouent-ils un relais naturel dans le suivi de leur enfant vers l'accès à l'autonomie, et ils peuvent, en fonction de son degré de maturité, l'accompagner de diverses manières :

- en l'aidant à faire son sac pour le lendemain avec la bonne habitude de se référer à son emploi du temps ;
- en s'assurant du renouvellement du matériel nécessaire (copies vierges, stylos en état de marche, œillets, cahier de brouillon, etc.) ;
- en vérifiant régulièrement l'état des supports de cours (lisibilité des cahiers, rangement des classeurs) ;
- en lui expliquant au besoin comment trier les documents...

Les parents restent donc encore sur ce thème les interlocuteurs privilégiés des enseignants en cas de problème constaté.

Poser le cadre

Les conditions matérielles semblent enfin totalement réunies pour que le cours puisse se dérouler parfaitement... Mais restons encore un peu dans une image concrète en évoquant ici le cadre posé par l'enseignant pour permettre aux élèves de s'installer dans les apprentissages. Cette partie abordera la question des rituels de débuts et fins de cours, la manière dont l'enseignant choisit de s'adresser aux élèves, ainsi que ce qui lui permet d'asseoir son autorité.

Rituels de début de cours

Paroles d'enseignants...

« Entre le moment où les élèves sont dans les couloirs et où ils rentrent en classe, il y a un préliminaire, un rituel, on ne peut pas d'emblée aborder un texte. » (Brigitte D.)

« D'abord, je vais chercher les élèves dans la cour, ou alors ils attendent devant ma salle. Je les fais rentrer un par un en les dévisageant tous et en répondant à leurs bonjours. J'en profite pour répondre aux questions privées ou pour leur dire de jeter leur chewing-gum. Ils restent ensuite debout derrière leur table, commencent à sortir leurs affaires. J'attends le silence (ça peut être long). C'est uniquement quand je l'ai enfin obtenu que je dis toujours la même phrase (ce qui fait rire les élèves) : "Bonjour à tous, vous pouvez vous asseoir". C'est là que le cours commence. » (Vincent T.)

« Il faut ritualiser l'entrée en classe, c'est une question de respect pour les élèves. Rester derrière sa table, ou être en train de faire quelque chose à son bureau avant l'entrée des élèves met le professeur dans une mauvaise posture vis-à-vis d'eux. Dès le début de l'heure, je me poste à l'entrée de la salle, je les laisse passer devant moi, leur dis bonjour quasiment individuellement, c'est déjà ça le rituel. Souvent, il n'en faut pas plus pour instaurer un bon climat. Rester debout avant qu'ils ne s'assoient ? C'est une politique d'établissement, mais on peut quand même l'imposer au sein de sa classe. » (Caroline R.)

« Les rituels sont essentiels. Moi je leur dis toujours bonjour à chacun lorsqu'ils entrent dans la classe, en essayant de tous les regarder. On m'avait aussi dit d'essayer de regarder une fois chaque élève par heure et je pense que c'est important que chacun se sente reconnu. Les élèves sont debout, je les fais s'asseoir une fois le silence obtenu. Je fais l'appel, ensuite je les interroge sur la séance précédente, soit sur 5 points, soit juste pour voir s'ils se souviennent de ce qu'on faisait. » (Amélie L.)

La classe débute dès que le professeur prend en charge le groupe, que ce soit dans la cour ou devant la salle. Arriver en retard donne évidemment un mauvais exemple aux élèves, et contribue à générer une excitation tout à fait évitable. Être exemplaire suppose donc de s'excuser en cas de prise en charge tardive...

notamment auprès de la vie scolaire qui a dû assurer la surveillance des élèves en l'absence de l'enseignant.

Celui-ci peut attendre des élèves qu'ils soient rangés et calmes, sinon silencieux, lors des déplacements comme devant la salle. L'expérience montre que suivre le rang plutôt que de le précéder, de même que circuler jusqu'à son extrémité lorsqu'il est stationnaire, évite qu'il ne se dissipe.

Une fois l'ordre établi, le professeur, idéalement positionné devant la porte pour surveiller le couloir et la classe, invite les élèves à entrer. Il les accueille par un salut collectif ou nominal, bienveillant, assorti de quelques remarques personnalisées permettant de créer une atmosphère de respect propice au travail. Il s'assure également que chacun d'entre eux se dépouille des attributs interdits par le règlement intérieur (chewing-gum, casquette, écouteurs, etc.).

Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, la salle dans laquelle pénètrent les élèves doit si possible être propre (tableau effacé, papiers jetés...), ordonnée (chaises et tables à leur place) et... aérée !

Le professeur peut ensuite, selon sa tolérance, leur demander de rester debout jusqu'à ce que le silence se fasse, d'ôter leur blouson, de mettre leur sac par terre plutôt que sur les chaises (sur lesquelles d'autres s'assiéront) ou sur les tables (qui représentent un espace de travail), etc.

Il doit alors faire l'appel, absolument indispensable en termes de responsabilité et de suivi des élèves (« Untel, je vois que tu étais noté absent au cours précédent, tu pourrais m'expliquer pourquoi ? ») et gérer les justificatifs d'absence si le règlement intérieur le stipule. C'est également au règlement intérieur que le professeur se réfère pour accueillir les retardataires : ainsi que nous l'avons déjà mentionné, cela évite l'arbitraire et le sentiment qu'avec tel enseignant on peut se permettre d'arriver en retard. Le début de l'heure constitue par ailleurs un moment favorable au ramassage des punitions et à la vérification des carnets si nécessaire.

Lorsque le cours commence enfin, il convient de le replacer dans le chapitre étudié, de rappeler l'objectif de la séance et les étapes pour y parvenir : noter le plan au tableau permettra au professeur, comme aux élèves, de s'y référer au fil de l'heure.

Rituels de fin de cours

La fin du cours doit être soignée et anticipée. Il est à cet égard important que la montre de l'enseignant soit réglée sur celle de l'établissement, afin de ne pas se laisser surprendre par la sonnerie. Il s'agit d'un temps conclusif, permettant notamment la reprise des éléments abordés dans la séance, et la vérification que les élèves les ont bien compris.

C'est également le moment où le professeur donne les devoirs à faire... Or, la précipitation conduit à des prises de notes illisibles, parcellaires ou erronées, fortement préjudiciables au travail ultérieur. Passer dans les rangs pour s'assurer que tous les élèves notent correctement les consignes s'avère être la première étape à valider pour que les devoirs soient bien faits au final. À cet égard, le cahier de textes renseigné par le professeur constitue une référence certes pour les parents, les remplaçants et l'inspecteur, mais surtout pour les élèves qui ne seraient pas certains d'avoir bien pris le travail en notes. L'enseignant le remplira de préférence au fil de la séance, afin de ne pas retarder les élèves responsables de son transport au cas où il ne serait pas encore électronique.

Avant la sonnerie, le professeur invite les élèves à ranger leurs affaires dans le calme, et à ne quitter la salle qu'à sa demande, et jamais avant la fin du cours officielle (cf. le chapitre 4 sur la question de la surveillance des élèves). Les chaises doivent être remises sous la table et les papiers jetés à la poubelle. Afin de ne pas générer de retard ni pénaliser le cours d'un collègue, il vaut mieux retenir l'élève à qui l'on a quelque chose à dire lorsque son cours est le dernier ou précède une récréation. Dans les autres cas, on lui annonce qu'il sera convoqué ultérieurement, lors d'un moment plus propice à la discussion.

Les rituels de début et de fin de cours balisent ainsi, de manière routinière, les étapes successives rythmant le travail de la classe. Ces répétitions servent de repères rassurants aux élèves, apaisant l'inquiétude, sinon l'excitation, qui peut naître de toute situation nouvelle et incertaine.

La manière dont l'enseignant choisit de s'adresser aux élèves fait partie intégrante du cadre posé, et détermine plus ou moins favorablement la relation qui va se tisser de part et d'autre de l'estrade.

Comment s'adresser aux élèves ?

Tutoiement ou vouvoiement ?

Paroles d'enseignants...

« Je n'ai jamais pu vouvoyer les élèves, je les tutoie, je les appelle par leur prénom, ce n'est pas obligatoirement ce qu'il y a de mieux mais moi ça me convient, je leur dis de me le dire si ça les gêne, jamais des élèves ne m'ont dit que ça les importunait. C'est très personnel. » (Évelyne D.)

« Je pense que lorsqu'on tutoie quelqu'un, on peut lui dire des choses plus intimes et plus proches. Mais peut-être qu'un jeune professeur doit plutôt vouvoyer ses élèves pour se positionner en adulte vis-à-vis d'eux. » (Philippe R.)

« Je pense que plus personne ne vouvoie les élèves, surtout au collège. En revanche, il est clair qu'eux doivent vous vouvoyer, ce n'est pas toujours évident avec des élèves d'origine étrangère qui ont l'habitude du tutoiement ou qui ne font pas la différence. Mais il faut être ferme là-dessus. » (Vincent T.)

De nos jours, la dissymétrie propre à la relation enseignant/enseigné que souligne le tutoiement des élèves par un professeur lui-même vouvoyé peut difficilement passer pour une volonté d'infantilisation ou de domination. Si interpellé les élèves par leur nom plutôt que par leur prénom risque d'engendrer chez eux une réaction défensive (à juste titre vu la connotation méprisante que cela revêt à notre époque), les jeunes se formalisent exceptionnellement, y compris au lycée, de ne pas être vouvoyés.

Tutoyer les élèves relève en effet d'un usage devenu commun, mais il ne faut pas pour autant exclure la possibilité de vouvoyer les élèves, et ce, pour deux raisons principales :

- leur signifier qu'on les considère comme des adultes en devenir ;
- éviter la proximité et la familiarité induites par le tutoiement (dans le cas d'un tout jeune enseignant nommé en lycée par exemple).

Le respect excédant de beaucoup l'emploi du pluriel ou du singulier de la deuxième personne, il s'avère avant tout primordial que l'option choisie par l'enseignant ne soit pas perçue comme méprisante par les élèves.

Quel niveau de langue adopter ?

Paroles d'enseignants...

« Châtier son langage quoi qu'il arrive. » (François F.)

« Maintenir un langage courant, pas un langage soutenu car ça sonne faux, ni leur langage à eux, surtout pas. Sauf de temps en temps, pour placer une note d'humour. Par exemple, quand j'étudie le théâtre du XVII^e siècle, l'histoire va leur plaire, mais reste la barrière de la langue. Dans ce cas, je leur traduis des vers en version jeune ado qui parle dans la cour, ça les fait rire, détend l'atmosphère et permet de mieux comprendre. Mais je le fais uniquement de façon très ponctuelle. » (Caroline R.)

Si l'on se réfère aux trois niveaux de langue traditionnellement distingués – soutenu, courant et familier –, il est préférable d'utiliser les deux premiers quand on s'adresse à des élèves, et de veiller à proscrire le dernier. Le professeur incarne pour eux, y compris à travers son discours, un modèle de correction vers lequel ils doivent tendre. À ce titre, l'utilisation d'un niveau de langue familier peut être interprété par les jeunes comme une forme de mépris à leur égard, un signe de faiblesse ou une porte ouverte à toutes les libertés : *Entre les murs*, qu'il s'agisse du film de Laurent Cantet ou du livre de François Bégaudeau à partir duquel il a été réalisé, montre bien comment le rapport entre les élèves et leur professeur s'envenime à partir du moment où ce dernier dérape dans la manière dont il reproche à deux d'entre eux d'avoir eu un fou rire en conseil d'administration :

« – Je m'excuse mais moi, rire comme ça en public, c'est c'que j'appelle une attitude de pétasses.

Elles ont explosé en chœur.

– C'est bon, on est pas des pétasses.

– Ca s'fait pas de dire ça, m'sieur.

– J'ai pas dit que vous étiez des pétasses, j'ai dit que sur ce coup-là vous aviez eu une attitude de pétasses.

– C'est bon, pas la peine de nous traiter ¹⁵. »

De fait, l'emploi du registre familier trahit souvent une difficulté que

rencontre le professeur pour :

- assumer la distance induite par le rapport enseignant/enseigné ;
- maîtriser des accès de colère.

Dans le premier cas, on peut penser aux jeunes enseignants qui ne souhaitent pas utiliser un autre langage que celui dont ils usent dans la vie courante et qui correspond aux mêmes codes que celui de leurs élèves. Dans le second, il s'agit de ces moments imprévisibles où la violence d'une situation fait sortir l'adulte de ses gonds et le conduit à proférer des mots qu'il regrette évidemment par la suite. Quelles qu'en soient les raisons, il court dans les deux cas le risque de se discréditer, car les élèves sont extrêmement sensibles, surtout à l'adolescence, à l'exemplarité des adultes en général, et des professeurs en particulier. D'où une préférence pour l'usage d'un niveau de langue courant ou soutenu, à condition bien sûr de toujours s'assurer que les élèves comprennent bien le sens du message véhiculé :

« – Scénario, c'est un mot que tu connais, quand même ?

– Non.

– Ah, tu connais pas ce mot ? Les autres, vous savez bien ce que ça veut dire scénario, quand même ?

Nul n'avalisait cette certitude.

– Imaginez un scénario crédible, ça veut dire quoi ?

Mes pieds s'enfonçaient dans l'estrade.

– Crédible, ça veut dire quoi [16](#) ? »

Difficile de ne pas sourire à la lecture de ce dialogue entre le professeur et sa classe de troisième... Ce qui nous amène précisément à la question suivante : un enseignant peut-il rire avec, voire... *de* ses élèves ?

Humour ou ironie ?

Lorsqu'il n'est ni lourd, ni forcé, l'humour permet de détendre l'atmosphère de travail et d'humaniser la figure de l'enseignant. Il constitue par ailleurs un excellent moyen de désamorcer une situation de tension, une sorte de pas de côté offrant à tous les acteurs du conflit la possibilité de sauver la face et de dédramatiser.

L'ironie, en revanche, est à manier avec la plus grande prudence car, lorsqu'elle est comprise, elle blesse l'interlocuteur doublement : non seulement il s'agit d'une critique, mais sa formulation comporte en plus l'idée que le sujet n'est pas en mesure de la comprendre. Double vexation donc, à laquelle s'ajoute le rire du groupe rendu complice de l'enseignant... pour un temps seulement ! Les élèves ont tendance à se souder face aux attaques de l'adulte, qui peut s'attendre à un retour de bâton à plus ou moins long terme. On appréciera par exemple la différence entre ces deux interventions visant à condamner un jet de papier froissé vers le tableau alors que le professeur a le dos tourné à la classe :

- (Sur un ton cassant) Je vois que certains sont plus à l'aise dans les activités manuelles qu'intellectuelles !
- (En mettant calmement la boule de papier à la poubelle) Certains ont encore des progrès à faire au basket dans cette classe ! J'ai l'impression qu'il serait utile que je leur propose des cours particuliers le mercredi après-midi !

Alors que la première réplique vise à humilier publiquement les auteurs du lancer et risque de susciter une envie de vengeance à l'encontre de l'enseignant qui les méprise, la seconde dédramatise au contraire l'événement et désamorce la provocation recherchée.

On voit comment les modalités d'expression utilisées par l'enseignant pour s'adresser aux élèves influencent fortement la relation pédagogique. Sa parole n'a pas besoin d'être cinglante pour être entendue et le respect qui fonde l'autorité de l'enseignant, qui garantit le « vivre ensemble » et la transmission des apprentissages, ne se gagne pas nécessairement dans le rapport de force.

Comment asseoir son autorité ?

Paroles d'enseignants...

« Je pense qu'on acquiert de l'autorité en ne se plaçant jamais sur le même registre que les élèves (langage, comportement, attitude de travail). Châtier son langage quoi qu'il arrive, appliquer les règles du collège, avoir un comportement d'adulte, ne pas leur demander des choses qu'on ne fait pas soi-même. Si je ne donne pas l'exemple je n'y arriverai pas. » (François F.)

« L'autorité passe par de l'exigence vis-à-vis de soi et des autres, il faut la distinguer de l'autoritarisme qui est le moment où l'on sort du cadre du professeur. L'autorité est une relation qui se construit sur le long terme et qui dépend aussi des travaux que vous proposez. Il faut trouver des accroches, il faut avoir un souci d'ouverture sur le monde, sur l'actualité et non pas rester confiné dans l'évaluation, dans le scolaire. » (Brigitte D.)

« Ce qui compte en premier lieu c'est la compétence. Lorsqu'on sait réellement de quoi on parle, qu'on est capable de faire passer le cours de manière claire et pédagogique, alors cela devient beaucoup plus facile de tenir sa classe. Car les élèves voient que vous savez de quoi vous parlez, que vous ne les noyez pas dans des connaissances dans lesquelles ils ne se retrouvent plus, du coup vous êtes pédagogue et c'est beaucoup plus simple d'avoir de l'autorité. » (Évelyne D.)

L'autorité est définie comme « le pouvoir d'imposer l'obéissance » (*Le Robert*) ou encore le « droit, pouvoir de commander, de prendre des décisions, de se faire obéir » (*Larousse*). Mais d'où ce pouvoir émane-t-il ? Relève-t-il de l'inné ou de l'acquis ? Comment enseigner sans en être doté et par quels moyens l'acquérir, sachant que l'autorité se distingue usuellement de l'autoritarisme par l'absence de recours à la contrainte physique et psychologique ?

Bruno Robbes, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Cergy-Pontoise et spécialiste de la question, distingue trois types d'autorité¹⁷ :

- **L'autorité statutaire**, celle que confère la fonction même de professeur et que légitime l'institution.
- **L'autorité de l'auteur**, celle qui provient de la confiance en soi, de la (re)connaissance de soi-même et de l'autre, et qui dépend d'« un travail personnel de toute une vie ».
- **L'autorité de capacité et de compétence**, celle qui se fonde dans le savoir et le savoir-faire, et qui transparaît dans l'exercice de sa fonction.

Ces trois composantes de l'autorité s'entremêlent en permanence, et Bruno Robbes en conclut que « l'autorité n'est donc jamais acquise une fois pour toutes. Elle s'établit en situation, dans un réglage constant et précaire entre ces trois dimensions d'être, avoir et faire ».

Éduquer un enfant, au sens de l'instruire et de lui transmettre des valeurs, nécessite pour le parent comme pour l'enseignant d'être reconnu comme étant en position et en capacité de le faire. Et c'est cette crédibilité, cette assurance, que le jeune, à l'adolescence tout particulièrement, va chercher à vérifier en défiant l'autorité des adultes.

Force est d'abord de constater qu'il apparaît de plus en plus illusoire d'attendre que des élèves se soumettent à la volonté du professeur en raison du seul statut de ce dernier. Les injonctions qu'il adresse aux premiers, si elles sont dépourvues de justification, génèrent souvent une opposition assimilée à de l'impertinence, à de la résistance, ou à de l'insoumission. Faut-il alors entrer dans la confrontation, au prétexte donné par l'ancien ministre de l'Éducation nationale, François Fillon, qu'« *à partir du moment où le professeur doit se justifier, son autorité est déjà entamée* ¹⁸ »? Nous ne le croyons pas.

Le professeur qui sait que son autorité n'est pas que statutaire peut se permettre, sans se sentir menacé, de motiver ses injonctions en rappelant les obligations liées à la position d'élève, ou en s'appuyant sur des considérations plus personnelles. Contrairement à l'autoritarisme, l'autorité tolère et accueille la contradiction, surtout dans le domaine éducatif où il convient d'expliquer des règles qui vont à l'encontre du plaisir et des envies des élèves.

On appréciera ainsi les différences entre ces trois énoncés :

- Retourne-toi !
- Retourne-toi ! Le cours se passe au tableau !
- Retourne-toi ! Comment veux-tu réussir ton prochain devoir si tu passes ton temps à bavarder ?

On peut supposer que l'élève interpellé sait qu'il n'a pas à se retourner et que la reprise à l'ordre du professeur n'a pas à être justifiée. Rappelons-nous

cependant qu'il faut toujours se méfier des implicites et des allant de soi, sources de quiproquos bien inutiles. La première phrase peut donner l'impression à l'élève que le statut du professeur suffit seul à justifier l'ordre donné : je suis en position dominante, donc tu dois te soumettre à mes exigences. Cette interprétation risque ainsi d'entraîner une résistance orgueilleuse plus ou moins contenue chez le jeune. En mettant l'accent sur le déroulé du cours, la deuxième formulation adoucit l'injonction : tu es ici en tant qu'apprenant, et à ce titre, je te demande de te positionner comme tel au sein de la classe. La troisième phrase humanise la relation pédagogique : c'est parce que je me soucie de ta réussite que je te donne cette consigne, ou plutôt ce conseil, de te retourner.

Pour Philippe Meirieu, deux règles fort bien comprises par les élèves suffisent souvent au professeur pour justifier la plupart de ses interventions prescriptives :

« Tout ce qui aide une personne à apprendre est acceptable, rien de ce qui met une personne en danger n'est acceptable¹⁹. »

Comme le souligne Bruno Robbes à propos du film *Entre les murs*, « transmettre des savoirs passe peut-être d'abord par la mise en place de conditions permettant à l'élève de s'autoriser à apprendre, avec l'assurance que sa sécurité psychique sera garantie²⁰ ».

C'est pourquoi, plutôt que d'établir une liste de règles à respecter diffusée à tous les élèves avant de débiter le cours, rappelons avec Luc Ria que « l'ordre en classe est souvent la conséquence du travail des élèves, et non l'antécédent ». Ce professeur d'université insiste fort justement sur le fait que « l'une des croyances encore tenace est de penser qu'il est d'abord nécessaire d'obtenir l'ordre en classe pour commencer à délivrer les consignes et faire travailler les élèves²¹ ».

Pourtant, l'autorité se construit bien avant tout à travers la qualité même du cours dispensé. Nous avons en mémoire cet enseignant d'allemand néo-titulaire ayant accepté d'être filmé pour le site Internet « *neopass* » que le ministère de l'Éducation nationale consacre à la tenue de classe : la première séquence le montre en train d'attendre désespérément que le silence s'installe avant de débiter le cours, les élèves s'amusant du rapport de force qu'il tente d'instaurer

de manière mal assurée. La séquence suivante, filmée à quelques mois d'intervalle, se passe tout à fait différemment : ces mêmes élèves autrefois agités entrent en classe et se mettent directement au travail. L'enseignant interviewé explique qu'il a changé de stratégie, renonçant à ses exigences de calme préalable pour installer tout de suite ses élèves dans la dynamique des apprentissages : un exercice faisant le lien avec le cours précédent leur est distribué dès l'entrée dans la salle, les consignes portent non plus sur leur attitude mais sur la manière dont ils peuvent réussir le travail demandé, le vidéoprojecteur est prêt pour projeter la suite du film commencé... et ça marche ! L'autorité de l'enseignant s'est installée grâce à ses exigences dans sa matière et à la mobilisation de ressources pédagogiques destinées à faire progresser ses élèves. C'est par son action pédagogique même qu'il est également reconnu par les familles comme faisant autorité, celles-ci jouant un rôle d'appui indispensable auprès des enfants :

« Le parent construit chez son enfant une représentation de l'autorité enseignante qui aura des conséquences sur le comportement de l'élève à l'école », explique Bruno Robbes. « En forçant un peu le trait, on peut donc dire que l'enseignant d'aujourd'hui doit en quelque sorte d'abord faire autorité auprès des parents pour pouvoir l'exercer devant les élèves. L'autorité enseignante a bien sûr des bases statutaires, mais elle n'est plus légitime *a priori*. Elle doit se démontrer par des actes ²². »

Ce sont précisément sur ces actes pédagogiques que nous allons nous interroger à présent, c'est-à-dire sur ceux qui favorisent la réussite du groupe dont le professeur est en charge.

L'efficacité de l'enseignement

Enseigner consiste à permettre à tous les élèves d'atteindre les objectifs pédagogiques fixés par les programmes, et cette tâche s'avère éminemment complexe. Il n'est pas question dans cet ouvrage d'entrer dans des développements didactiques élaborés, mais au moins de rappeler quelques points fondamentaux contribuant à favoriser le bon déroulement du cours. Voici tout d'abord des pistes de réflexion sur ce qui permettrait à l'enseignant d'optimiser la réussite de ses élèves.

Les recherches montrent que plus encore que l'effet établissement dont nous avons parlé au chapitre précédent, l'effet enseignant influence les résultats des élèves de manière forte. Dans son mémoire intitulé *L'influence du climat scolaire sur les résultats des élèves : effet établissement ou perception individuelle ?*, la sociologue Marie-Christine Brault indique que l'effet établissement en France expliquerait au maximum 6 % de la variance des résultats scolaires, contre plus de 10 % pour l'effet enseignant. À programme équivalent, il apparaît donc clair que le choix des pratiques pédagogiques et la qualité des interactions au sein de la classe initiées par le professeur déterminent la courbe de progression des élèves. La question cruciale est donc bien celle-ci : de quels atouts un enseignant perçu comme efficace peut-il bien user ?

Pour ouvrir avec pragmatisme la réflexion, nous nous proposons de changer de point de vue et de donner la parole aux élèves pour découvrir ce qui définit à leurs yeux... le « mauvais enseignant » !

Des mauvaises pratiques...

S'il ne s'agit évidemment pas ici de stigmatiser ni de caricaturer les pratiques enseignantes, il nous semble tout de même essentiel de pouvoir saisir quelles sont celles qui peuvent rebuter les élèves. Nous nous appuierons ici sur deux études menées sur ce sujet en Angleterre et en France à 25 ans d'intervalle, et qui se recourent sur de nombreux points.

La première est celle qui a été menée par Elizabeth Rosser et Rom Harré

(1976) et citée par Peter Woods dans son ouvrage *Ethnographie de l'école*. Les élèves interrogés répondent que le « mauvais enseignant » est celui qui :

- tape sur les nerfs,
- continue comme si de rien n'était,
- est ennuyeux,
- traite les élèves comme des enfants,
- se conduit comme s'il n'avait jamais été jeune,
- refuse d'expliquer,
- manque de volonté,
- traite anonymement,
- est injuste.

La seconde recherche choisie est celle de Bernard Charlot, Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex conduite en 2000 et rapportée dans leur ouvrage *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*²³. Voici les réponses qu'ils ont obtenues auprès des élèves interrogés sur le « mauvais enseignant » :

- il frappe,
- il explique mal,
- il ne fait jamais de contrôle,
- il conseille mal,
- il n'est pas « cool »,
- il a des manières bizarres,
- on ne peut pas parler avec lui,
- il n'a pas d'autorité,
- il « panique » les élèves,
- il [les] endort.

En croisant ces deux énumérations, on constate que le fait de mal expliquer, de ne pas être à l'écoute, de ne pas susciter l'intérêt, de manquer d'autorité et d'être injuste constituent des griefs récurrents chez les élèves. Reste que si la critique est facile, l'art... d'enseigner est difficile !

Tentons donc, à présent, d'analyser à l'inverse ce que seraient les qualités d'un enseignant « efficace ».

... aux bonnes pratiques de conduite de cours

Voici comment le narrateur de *La confusion des sentiments*²⁴ décrit son entrée au beau milieu d'un cours assuré par un enseignant exceptionnel qui déterminera son goût pour les études et le conduira à devenir lui-même professeur :

« Autour de lui étaient rassemblés des jeunes gens dans des poses de statues, sous l'effet de leur intérêt passionné. On voyait qu'au début ils devaient être en train de parler ensemble, lorsque soudain le professeur les avait attirés à lui par sa parole, comme avec un lasso, pour les immobiliser, fascinés sur place. »

Comme ce narrateur, nous avons tous en mémoire des enseignants qui nous ont donné l'envie d'apprendre et les moyens de progresser... Or, cela ne tenait-il qu'à leur présumé charisme ?

Paroles d'enseignants...

« Un bon professeur est celui qui intéresse les élèves et leur permet d'apprendre en leur transmettant la matière et du plaisir. » (Amélie L.)

« Un bon professeur écoute ses élèves, prend en compte le mieux possible leur individualité et leurs différences, aime son métier, s'investit et se remet en question pour progresser, est compétent dans sa matière et en pédagogie, est juste quant aux punitions. » (Caroline R.)

« Un bon professeur est avant tout quelqu'un qui aime transmettre son savoir à des adolescents. Il aime les défis, se voir remis en cause à chaque instant. Il aime échanger avec ses élèves et fait tout pour que ses cours soient intéressants. Il aime s'investir dans la vie de l'établissement et suivre les parcours de ses élèves. » (Vincent T.)

« Par ordre d'importance, un bon professeur est celui qui, comme dans n'importe quel métier, est compétent dans la matière qu'il enseigne, et qui se forme constamment. Il doit aussi être pédagogue. Et avoir l'autorité nécessaire. » (Évelyne D.)

« Le professeur idéal :

Il a reçu une solide formation, disciplinaire (ex : CAPES ou Agrégation d'histoire-géographie), pédagogique (comment enseigner sa discipline aux élèves) et administrative (bonne connaissance du fonctionnement d'un établissement scolaire et du système éducatif de façon générale).

Il se forme tout au long de sa carrière.

Il est en contact avec ses collègues, dans son établissement et en dehors, il échange avec eux.

Il respecte les programmes (socle commun de connaissances et de compétences, programmes disciplinaires...) et essaie de les appliquer dans leur totalité.

Il recourt aux nouvelles technologies, en s'informant et se formant.

Il a conscience de la diversité des élèves, de leurs attentes et de leurs difficultés ; il est à leur écoute.

Il est exigeant envers les élèves, en ayant des attentes claires et bien définies.

Il fait respecter une discipline stricte et respectueuse aux élèves, en veillant à ne jamais les humilier (dans le rappel aux règles, dans les punitions) : en se montrant strict et juste, il fait régner une ambiance sereine propre au travail et suscite le respect.

Il a le sens de l'humour et de l'autodérision. Il sait désamorcer les éventuelles crises.

Il est à l'écoute des parents, de leurs attentes, de leurs propositions, de leurs difficultés.

Il est exigeant envers lui-même : il se remet en question en permanence, en renouvelant ses cours, en proposant aux élèves des activités variées et adaptées à leur diversité et à leurs difficultés.

Il propose des documents parfaitement mis en page, conçus dans un but de lisibilité et de compréhension (il peut proposer aux élèves en difficulté des documents adaptés).

Il a une tenue soignée, respectueuse des élèves et qui suscite leur respect.

Il communique avec les élèves et leurs parents, en dehors des heures de classe, en tenant un blog par exemple, en communiquant une adresse e-mail professionnelle (il peut par exemple envoyer un cours à un élève absent qui lui en a fait la demande). » (Marie D.)

Ces nombreux témoignages montrent combien le métier d'enseignant mobilise de nombreuses ressources, beaucoup d'énergie et de remises en cause ! Cette notion d'efficacité est d'ailleurs bien difficile à appréhender : se mesure-t-elle à l'aune des résultats scolaires ? De la réussite des meilleurs ? De la progression des plus faibles ? Du plaisir qu'ont les élèves à aller en cours ? De l'ouverture culturelle qui leur est offerte ? De l'acquisition d'une conscience citoyenne ?

Les élèves, les parents et les professeurs eux-mêmes ne donnent pas un sens identique au terme d'efficacité. Je me souviens ainsi avoir répondu à une principale qui me déclarait, à la remise de ma notation administrative, être satisfaite de mon travail, que je ne l'étais pas puisque moins de la moitié de mes élèves de 3^e avaient obtenu la moyenne lors du brevet blanc. Il me semble que toute relative qu'elle soit, cette notion d'efficacité doit toujours intégrer le souci de respecter et de faire réussir *tous* les élèves, en les accompagnant avec autant d'équité et de bienveillance possible dans un parcours scolaire, qui équivaut à cet âge un parcours de vie, parfois très compliqué.

Pour aborder de manière plus rationnelle, sinon scientifique, cette question de l'efficacité, voici les résultats d'une note publiée en juillet 2011 par le Centre

d'analyse stratégique, intitulée « Que disent les recherches sur l'effet enseignant ? » Il apparaît ainsi que le professeur peut accroître la réussite scolaire de ses élèves en jouant sur les facteurs suivants :

- **Le temps consacré effectivement au travail pendant la durée du cours :** dire que plus on passe du temps sur un sujet, plus on a des chances de progresser ressemble à une lapalissade... Reste qu'à durée de cours égale (55 minutes), le temps dévolu à la matière varie parfois fortement d'une classe à l'autre.
- **Les attentes des enseignants :** les chercheurs s'accordent sur l'idée qu'un niveau d'exigence élevé vis-à-vis de la classe dans son ensemble (et non de tel ou tel élève) constitue un facteur important de progression des élèves.
- **Le feedback,** c'est-à-dire le retour que font les enseignants aux élèves concernant leur travail : « La façon dont le maître apporte des corrections aux erreurs des élèves apparaît fondamentale. » Il leur est ainsi recommandé de bien distinguer « le jugement sur la réponse de l'élève du jugement qu'ils peuvent avoir de l'élève lui-même », et d'accorder « suffisamment de temps aux élèves pour reformuler leur réponse après que l'erreur a été signalée ».
- **La structuration des activités pédagogiques :** il est plus facile d'apprendre lorsque le cours est bien structuré, les objectifs annoncés clairement, que les élèves sont amenés à manipuler suffisamment longtemps les nouvelles notions (exercices, questions-réponses) et que, au terme de la leçon, les principaux points sont résumés.

Une recherche menée dix ans plus tôt par les professeurs américains Charles Teddlie et David Reynolds mentionnait déjà cinq éléments favorables à l'apprentissage des élèves :

- **un temps de cours optimal** (les cours débutent et se terminent à l'heure, les échanges dans la classe sont consacrés à l'objet d'étude) ;
- **une bonne organisation de la classe et du cours ;**
- **l'utilisation de questions fréquentes et de règles claires ;**
- **l'instauration d'un climat agréable et de routines ;**
- **l'adaptation des pratiques éducatives** aux besoins particuliers des élèves.

Au terme de ces deux études, nous pourrions ainsi conseiller aux professeurs désireux de bien mener leurs cours de porter une attention toute particulière aux

points suivants :

- **La clarté de sa structure** : rappeler voire noter le plan du cours au tableau permet aux élèves de se repérer et de ne pas perdre pied. L'enseignant, qui n'a que sa matière à gérer, oublie parfois que sa classe en suit plusieurs, et qu'elle ne le retrouve parfois qu'à plusieurs jours d'intervalle.
- **La proposition d'objectifs ambitieux et expliqués**, l'annonce d'étapes intermédiaires accessibles, et l'ajustement de ces étapes en fonction des difficultés rencontrées, de manière à (re)motiver les élèves.
- **La mise en œuvre d'activités, d'approches variées (travail en groupe, individuel, écrit, oral, etc.) et de divers niveaux**, pour offrir à tous les élèves la possibilité de bien comprendre le cours et de réussir les exercices proposés : le cours magistral, adapté à un public adulte, génère pour les plus jeunes des efforts de concentration parfois difficiles à tenir et risque de les démotiver.
- **La reformulation des énoncés et des consignes, et la vérification de leur bonne compréhension** : « Trop souvent l'émetteur est persuadé que son message possède la forme la plus exacte et la plus pertinente possible ²⁵. » Or, l'implicite et les malentendus pénalisent toujours les élèves les plus en difficulté. Dans cette même perspective, la prise de notes doit faire l'objet d'un accompagnement progressif et vigilant.
- **L'attention portée à tous les élèves**, par des remarques et des corrections personnelles, des déplacements auprès d'eux au cours de la séance, pour s'assurer de leur bonne progression et compréhension.
- **L'encouragement et la valorisation de tous les efforts**, sachant que l'erreur (pédagogique comme comportementale) fait partie intégrante de l'apprentissage et que les réponses doivent toujours rester éducatives.
- **L'évaluation positive, personnalisée, avec des conseils de progression** : les recherches montrent qu'une notation indulgente stimule les élèves et les amène à progresser, au contraire d'une notation sévère qui risque de les décourager.

Du côté des parents

« Les enseignants efficaces aux yeux de ma fille sont ceux qui réussissent à rendre leurs cours "vivants" et qui sont des passionnés de leur matière. Elle apprécie également que les cours soient bien structurés pour que ses notes prises en classe le soient aussi. » (Caroline R.)

« L'enseignant efficace est celui qui arrive à susciter l'intérêt de tous ses élèves, quelle que soit sa

matière, en faisant, dixit ma fille, “des cours un peu originaux qui ne nous endorment pas”. »
(Yann M.)

« Qu’est-ce qu’un enseignant efficace ? Pour mes enfants, c’est un enseignant qu’ils apprécient et qui les fait travailler. » (Christelle F.)

« Les enseignants efficaces aux yeux de mon enfant sont ceux qui arrivent à capter son attention, ceux pour lesquels on l’entend dire : “on a appris en classe que... il nous a raconté que... c’était un cours super intéressant... tout le monde avait la parole et on a parlé de plein de sujets”. »
(Émilie C.)

« Un enseignant efficace aux yeux de ma fille est quelqu’un de ferme mais bienveillant. »
(Nicolas Z.)

« Un enseignant efficace est quelqu’un de vigilant et de réactif en cas de problème. » (Murielle G.)

« Pour moi, un professeur efficace doit connaître l’enfant, ses faiblesses et ses points forts. Il ne doit pas se consacrer qu’aux meilleurs, reléguant celui qui rame au fond de la classe. Il doit être assez disponible pour les rendez-vous avec les parents. Il doit savoir tenir sa classe et, cerise sur le gâteau, arriver à capter l’attention de tous, réussir à rendre son cours intéressant, je ne dis pas passionnant... juste intéressant. » (Céline G.)

« Pour mes enfants, les enseignants qu’ils apprécient le plus sont ceux qui sont sévères mais justes et qui ont le sens de l’humour. » (Florence P.)

« Mon fils aime les professeurs qui ont l’autorité souriante. » (Solange L.)

L’importance de l’effet enseignant montre que pour la réussite même de ses élèves, le professeur doit rester à leur écoute afin d’éviter que certains d’entre eux ne perdent pied dans sa matière ou la délaissent, comme nous l’avons déjà mentionné, pour des motifs relationnels (« Je n’aime pas mon professeur »/« Mon professeur ne m’aime pas »). Or, les parents sont souvent les seuls destinataires de ces difficultés et de ces ressentis, car leurs enfants n’osent pas en faire part directement à l’enseignant de peur d’être mal vus ou de lui manquer de respect. Le dialogue avec les familles se révèle donc indispensable pour évoquer les problèmes rencontrés en cours, les comprendre et pouvoir les dépasser. Rappelons encore que la présence du conseiller principal d’éducation ou du professeur principal s’avère vivement souhaitable pour dénouer une situation pédagogique bloquée.

Et n’oublions jamais que ces rencontres demandent de la part de l’enseignant d’être capable d’entendre des critiques portées sur la manière dont il fait classe, dont une qui revient souvent dans la bouche des élèves : l’ennui éprouvé en cours.

Comment capter l'intérêt des élèves ?

Paroles d'enseignants...

« Ce qu'il faut, c'est proposer quelque chose d'intéressant intellectuellement. Pour ça, il faut préparer ses cours, avoir préparé un travail qui va les étonner, les intéresser et non pas les endormir. Il y a aussi un peu de théâtre à faire pour mettre en scène le cours. » (Philippe R.)

« Il faut croire en son métier. Être rigoureux, c'est-à-dire très bien organiser son heure de cours, avoir réponse aux questions des élèves pour leur faire comprendre que nous sommes compétents. Pour cela, il faut préparer ses cours. Il faut aussi être intéressant ! Pour y parvenir, l'humour joue beaucoup. Il faut penser que sa matière n'est pas non plus le centre du monde et s'efforcer de la rattacher à quelque chose de leur vie quotidienne. C'est une bonne façon d'avoir de l'autorité parce qu'ils vous écoutent et intègrent sporadiquement les connaissances. » (Vincent T.)

« Il faut beaucoup regarder les élèves lorsqu'on leur parle, circuler dans l'espace de la salle, ne pas rester bloqué derrière son bureau. Quand on fait un travail sur table, un exercice, un travail en groupe, aller vers les élèves et faire des parenthèses individuelles. C'est important de faire à la fois du collectif et de l'individuel. C'est difficile mais c'est un des rôles du professeur. » (Caroline R.)

Faisons tout d'abord une petite incursion dans le champ de la chronobiologie pour rappeler que la concentration des élèves non seulement possède une durée limitée (les capacités d'attention d'un enfant de 12 ans sont ainsi estimées à 5 heures par jour), mais qu'elle décroît en plus à certains moments de la journée, notamment aux premières heures du matin et après la pause déjeuner. Les activités pédagogiques proposées devraient s'adapter à cette contrainte endogène : est-il pertinent de faire un devoir sur table dès huit heures du matin par exemple ?

On observe ensuite, et de manière tout à fait évidente, qu'un cours débité sur un ton monocorde avec une voix fluette par un enseignant vissé sur sa chaise derrière le bureau a nettement moins de chances de maintenir éveillé que s'il est dispensé d'une voix assurée et vivante par un professeur qui occupe l'espace et sillonne les rangs (sans donner le tournis cependant !).

De même, une leçon faite à un rythme trop rapide avec des annotations au tableau ne permettant pas aux élèves de suivre et de s'y retrouver risque d'entraîner une perte d'attention compréhensible. L'enseignant doit donc toujours s'assurer de la congruence des informations données : ce qu'il dit est soutenu par ce qu'il écrit au tableau ou distribue aux élèves, afin que ces derniers ne soient pas exposés à une multiplicité de messages simultanés. À titre d'exemple, vouloir obtenir l'attention des élèves pour corriger au moment où on

leur rend leur copie relève de l'impossible, tout leur intérêt étant focalisé sur leur note et les annotations, et bien souvent sur celles de leurs camarades !

Avant de clore ce deuxième chapitre consacré au temps de la classe, nous souhaiterions aborder la question des devoirs à la maison. Car l'enseignant qui retrouve ses élèves à la séance suivante attend toujours d'eux qu'ils aient progressé dans leur apprentissage ou dans leur réflexion... Ce qui signifie que le cours se poursuit bien en dehors du temps et de la salle de la classe, et qu'il est de la responsabilité du professeur d'envisager les enjeux pédagogiques de ce travail qu'il donne à faire sans lui.

Les devoirs à la maison

Paroles d'enseignants

« Si vous voulez qu'il y ait un lien avec le cours précédent il faut qu'il y ait un exercice. Par contre il ne doit pas être trop long, deux, trois questions que l'on corrige en début d'heure. Ces exercices, je ne les note pas, je ne note pas en dehors des contrôles, mais s'ils ne l'ont pas fait c'est sanctionné (système de croix et d'heures de colle avec un travail à faire ou mot dans le carnet de liaison, il y a différentes méthodes). » (Vincent T.)

« Les élèves doivent apprendre leur leçon systématiquement pour la séance suivante. Ils ont parfois, à peu près une fois toutes les deux semaines, un petit travail écrit à faire à la maison. » (Marie D.)

« Je m'efforce de donner du travail à la maison, pour que l'école ait un lien avec l'extérieur, du sens. Et pour donner des bonnes notes aux plus en difficulté (car ce que je demande est très simple). Par exemple, compter le nombre d'ampoules à la maison et dire combien de watts elles consomment pour illustrer un cours sur l'énergie. Des exercices où les parents peuvent aider leur jeune. Je donne des devoirs à la maison au moins une fois par séquence. » (Bernard L.)

L'apprentissage d'une notion nécessite sa reprise, sa répétition, sa révision, tout comme l'acquisition de compétences implique l'entraînement, l'exercice, l'application des techniques exposées. Or, ce travail est souvent demandé en dehors du temps scolaire, de manière à permettre aux élèves de s'approprier le savoir dispensé en devenant peu à peu autonomes.

Les devoirs à la maison apparaissent aller de soi pour l'ensemble des acteurs de la communauté scolaire : un élève sans travail à faire est soupçonné d'être menteur, un professeur qui n'en donne pas est soupçonné d'être laxiste, et un parent qui n'aide pas son enfant est soupçonné d'être peu investi... Pourtant, cette pratique mérite d'être interrogée, voire repensée, comme l'a fait Patrick

Rayou, professeur en sciences de l'éducation, dans un ouvrage intitulé *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Ce dernier rappelle fort justement que les devoirs à la maison pénalisent les enfants qui ne disposent pas, une fois rentrés chez eux, des ressources intellectuelles et matérielles nécessaires à la réalisation du travail demandé, devenant alors source de discrimination.

Il est évident qu'un élève devant aider sa famille en dehors du temps scolaire, n'ayant pas d'espace pour travailler dans le calme, ni la possibilité d'être accompagné lorsqu'il est en difficulté, aura moins de chances de réussir ses devoirs qu'un autre.

Mais le fait même que ces conditions soient réunies ne garantit pas non plus le succès de l'enfant : s'il n'a pas compris la leçon enseignée, le temps, le calme et l'espace ne lui suffiront pas pour réussir. Quant aux parents, lorsqu'ils ne sont pas dépassés par la complexité des exercices, ils risquent ou bien de dispenser des méthodes qui ne correspondent pas à celles de l'enseignant, ou bien de faire le travail eux-mêmes !

Aider un élève à faire ses devoirs nécessite des compétences de professeur, et c'est la raison pour laquelle les cours particuliers font florès, remettant, par leurs coûts, les inégalités au premier plan, alors que l'école publique tente précisément de les gommer.

Quelle serait la solution ? Interdire, comme en primaire, les devoirs écrits à la maison ? Cela semble peu réaliste vu la somme des connaissances à acquérir dans le secondaire... On ne peut que conseiller, a minima, d'harmoniser entre collègues la somme des devoirs proposés, et de garder en tête que le travail à la maison se prépare avant tout en classe, à travers la vérification minutieuse que le cours est compris, la planification de temps de mémorisation et d'exercices en classe, et la transmission de méthodes de travail.

Enfin, il convient de veiller à ne pas renforcer les discriminations par l'attribution de mauvaises notes ou de punitions au mépris des conditions de travail effectives des élèves.

Du côté des parents

Nous ne saurions que conseiller aux enseignants de prendre en compte les paroles des parents qui vont

suivre, au sujet des devoirs donnés à la maison :

« Les rares fois où il y en a trop, les enfants se chargent de le dire au professeur directement (autres temps, autres mœurs !). Il y en aurait plus, je ne m’y opposerais évidemment pas. » (Pierre F.)

« C’est important qu’il y ait des devoirs à la maison. Ma fille qui est en 3^e en a beaucoup, parfois je trouve que c’est même excessif, mais je préfère cela que pas de travail du tout. » (Corinne L.)

« La charge de travail est considérable en passant au collège. Elle s’avère d’autant plus lourde que toutes les matières sont à revoir. » (Céline G.)

« L’enfant a rarement envie de rouvrir son cartable après une journée d’école. J’aimerais mieux que des temps soient impartis à la réalisation des devoirs au collège ; encore faudrait-il qu’ils puissent y être réalisés dans de bonnes conditions... » (Émilie C.)

« Je pense que les enfants passent suffisamment d’heures à l’école pour ne pas devoir travailler encore le soir à la maison. Lorsque je vois ma fille (rapide et appliquée) passer des week-ends entiers enfermée sur ses cahiers ça me brise le cœur... oui, oui sans exagérer ! Et pourtant, elle n’a aucun prof “tyrannique” qui en demande des tonnes, mais 2-3 exercices d’applications par matière, un texte dans chaque langue à lire/comprendre, un essai de philo à débiter, un TP à mettre au propre, un projet d’art plastique à terminer... sans compter les révisions pour les bacs blancs, les préparations aux concours, etc. L’emploi du temps de certains week-ends ressemble fortement à celui de la semaine... » (Caroline R.)

« Je trouve que réviser une leçon avant un contrôle, c’est normal, mais pas les tonnes d’exercices. Les enfants demandent forcément de l’aide pour les faire, c’est du boulot pour les parents. Moi, à un moment, j’ai été obligée de lâcher, je ne pouvais plus suivre. Je me demande comment font les parents qui parlent une autre langue que le français... » (Murielle G.)

« Ce n’est pas pareil de travailler dans une chambre seul, dans une chambre partagée avec un ou plusieurs enfants, dans la cuisine parce qu’il n’y a pas la place pour un bureau dans la chambre. Et puis c’est quoi “bien faire ses devoirs ?”, est-ce chercher la bonne solution sur Internet pour avoir une bonne note quitte à ne pas avoir compris la notion ou est-ce réfléchir quitte à ne pas trouver et pouvoir dire au prof “Madame, je bloque sur cette notion-là, j’ai besoin que vous me ré-expliquiez ?” » (Karine B.)

« Il serait mieux qu’ils soient pris en charge à l’école pour une meilleure égalité des chances, mais il est bien aussi que les parents puissent suivre ce que font leurs enfants. » (Florence P.)

« *A priori*, il ne devrait pas y avoir de devoirs à la maison afin de ne pas accentuer les inégalités en matière d’apprentissage (tous les parents ne peuvent pas accompagner leur enfant dans leur scolarité). Ça peut tourner également au conflit. L’impatience du parent, l’enfant qui n’est pas décidé à travailler après une journée déjà passée au collège... C’est loin d’être toujours facile ! Si l’enfant ne travaille pas régulièrement à la maison, les résultats scolaires s’en ressentent rapidement. » (Delphine B.)

« Les devoirs sont souvent donnés en quantité excessive. Je considère de plus qu’un jeune qui a assuré entre sept et huit heures de cours a assez travaillé. Les devoirs notés faits à la maison renforcent les inégalités (possibilité d’être aidé, capacité à travailler seul et plus ou moins rapidement), et sont un véritable scandale. » (Nicolas Z.)

Ces témoignages assez vifs mais vivifiants pour la pratique enseignante

montrent bien que la question des devoirs à la maison ne va finalement pas du tout de soi et constitue une problématique douloureuse, pour les enfants, certes, mais aussi pour les parents qui se sentent dans l'obligation de les aider et qui culpabilisent de ne pas y arriver...

Rappelons tout d'abord que les parents n'étant pas enseignants, ces derniers doivent s'assurer que l'enfant peut se débrouiller seul pour effectuer le travail à faire et bien expliquer aux parents que ce ne sont pas eux qu'ils souhaitent évaluer ! Les parents doivent plutôt être guidés dans le suivi des devoirs donnés, *via* la consultation du cahier de textes de la classe papier ou électronique tenu à leur disposition, ou encore la consultation du cahier de textes ou de l'agenda de l'enfant. L'examen de sa tenue et de son contenu permet de confronter les devoirs à faire à ce qui a été fait, et plus simplement de voir s'ils ne sont pas écrits à la hâte, et peut-être de ce fait mal notés.

Les parents sont par ailleurs garants du cadre propice aux devoirs à la maison (temps imparti au travail, dans le calme si possible, après avoir goûté, etc.). Même lorsqu'ils rentrent tard, ils doivent rappeler ces conditions de travail à l'enfant et s'intéresser à la réalisation des devoirs, en posant la question ou en vérifiant qu'ils ont bien été faits. Faire ses devoirs doit devenir une habitude quotidienne et ne pas faire l'objet d'aménagements permanents. D'ailleurs, les parents doivent veiller à ce que les activités extrascolaires (sportives, artistiques, culturelles), ou certaines tâches ménagères (faire les courses, sortir le chien, faire la cuisine, aller chercher le petit dernier chez la nourrice...) n'empiètent pas trop sur le temps accordé aux devoirs à la maison et s'inquiéter si la réponse systématique s'avère : « Je n'ai rien à faire ! » De même, la baisse des résultats et/ou l'augmentation des punitions peut révéler un manque de travail personnel. La rencontre des parents avec les professeurs et/ou le conseiller principal d'éducation permet alors de mieux comprendre les problèmes décelés à la maison, et de trouver des solutions adaptées : par exemple, un encadrement plus vigilant par les parents de l'utilisation des écrans (télévision, jeux vidéo, téléphone portable, tablettes numériques), ou encore le suivi des devoirs au sein d'une association ou de l'établissement même.

Pour conclure : ce qu'il faut retenir

Réussir à transmettre un savoir à une classe constitue une gageure indéniable. Le professeur est celui qui parle, certes, mais aussi celui qui observe, se déplace, écoute, écrit, distribue, ramasse, évalue...

Afin de mettre l'élève dans des conditions d'apprentissage favorables, il pose un cadre stable fait de rituels rassurants. Il accorde une attention au matériel des élèves et les aide à acquérir de bonnes méthodes de travail. Jamais méprisant, il soigne la préparation de son cours et veille à l'adapter au temps de la séance et au rythme des élèves. Il varie les activités proposées et sollicite les élèves en valorisant leur prise de parole, car il a le souci de rendre son cours stimulant. Il veille à ce que les élèves se repèrent aisément dans le cheminement pédagogique qu'il propose, en annonçant clairement les objectifs poursuivis et les étapes intermédiaires, en rappelant régulièrement le plan du cours et en facilitant l'assimilation par des supports écrits. Ses questions sont claires, il reformule ses énoncés pour permettre à tous de se les approprier et vérifie, en passant dans les rangs et en interrogeant les élèves, leur bonne compréhension par tous. Il propose des synthèses fréquentes et s'assure que les devoirs à la maison qu'il donne sont à la portée des élèves, prenant en compte dans ses attentes la réalité des ressources temporelles, matérielles et humaines différentes pour chacun d'entre eux. Il collabore toujours de manière fructueuse sur tous ces points avec ses collègues et les parents d'élèves... Quel challenge, n'est-ce pas, de faire cours à des élèves ! Qui pourra encore dire que ce métier sied aux moins vaillants ?

Car en plus de faire cours à toute sa classe, nous allons voir que l'enseignant doit en plus s'adapter au niveau de chaque élève : en effet, on sait bien qu'en dépit des objectifs communs fixés par les programmes, les moyens permettant de les atteindre dépendent des aptitudes et du rythme de chaque élève... Vaste problème que d'arriver au même résultat avec des profils tous singuliers !

¹⁵ BÉGAUDEAU François, *Entre les murs*, Paris, Folio, 2008, p. 83.

¹⁶ *Ibid.* p. 40, 41.

¹⁷ Congrès départemental FCPE 95, 9 avril 2005.

- [18](#) *Le Monde de l'éducation*, n°328, septembre 2004, p. 41.
- [19](#) MEIRIEU Philippe, *Faire l'école, faire la classe*, Issy-les-Moulineaux, ESF, collection Pédagogies, 2006, p. 156.
- [20](#) Faire autorité « entre les murs » : mission impossible ? *Les Cahiers pédagogiques*, septembre 2008.
- [21](#) Les stratégies et dilemmes des enseignants débutant en milieu difficile. *Les Cahiers pédagogiques* n°488 mars-avril 2011, p. 48.
- [22](#) *Ibid.*
- [23](#) CHARLOT Bernard, BAUTIER Élisabeth, ROCHEX Jean-Yves, *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Bordas, 2000, p.55-56.
- [24](#) ZWEIG Stefan, *La Confusion des sentiments*, Paris, Livre de poche, 2010, p. 20-21.
- [25](#) AMADO Gilles et GUITTET André, *Dynamique des communications dans les groupes*, Paris, Armand Colin, 1997, p. 48.

Les différences de niveau au sein de la classe

Dans ce chapitre consacré à la classe comme niveau, il ne s'agit évidemment pas de proposer des méthodes pour préparer et enseigner des cours de la 6^e à la terminale. Nous nous intéresserons à l'hétérogénéité scolaire des élèves entre les classes, et surtout au sein même de celles-ci.

Appréhender les différences de niveau et parvenir à s'y adapter représente en effet l'un des défis majeurs de l'enseignant, pour ne pas dire la plus grande difficulté... Alors que les programmes demandent à tous les élèves d'avoir atteint en fin de cycle les mêmes objectifs, comment offrir la possibilité à chacun d'avancer à son propre rythme et d'emprunter un cheminement pédagogique qui lui correspondrait mieux qu'un autre ?

L'enseignant se sait responsable de la conduite de sa classe entière vers la préparation d'examens nationaux, et il doit par ailleurs proposer chaque trimestre une moyenne correspondant à des critères déterminant le passage en classe supérieure et l'orientation future. Comment peut-il dans ce cadre valoriser par des notes les progrès réalisés par les plus faibles de ses élèves, sans les desservir au bout du compte par une surestimation de leurs acquisitions réelles ?

Si l'enseignant ne peut souvent répondre seul à ces questions complexes, il est nécessaire qu'il sache se les poser, et qu'il maintienne sa réflexion ouverte, notamment sur les modalités et les finalités de l'évaluation des élèves, sur la mise en œuvre de pédagogies différenciées, sur le bien-fondé du redoublement, sur les sources de la motivation et les causes multiples de l'échec scolaire.

Réussite et échec scolaire

Du côté des parents

« Réussir à l'école c'est avoir au moins les bases de l'écriture et de la lecture, et apprendre à vivre ensemble, ce qui n'est pas évident, car on n'est pas toujours d'accord avec les copains ! » (Murielle G.)

« Pour moi, la "réussite" de mes enfants à l'école est une notion très large et une ambition très haute : j'attends de l'école qu'elle les aide à devenir des adultes citoyens qui trouvent leur place librement dans le monde en y contribuant. C'est plutôt typique des parents qui ont eux-mêmes fait une bonne scolarité. Pour les parents défavorisés que j'ai rencontrés et avec qui j'ai discuté, "réussir à l'école", c'est permettre à leur enfant de sortir de l'école en sachant lire, écrire, compter, afin de trouver un métier et de ne pas souffrir d'exclusion. » (Karine B.)

« Réussir à l'école signifie que ma fille s'y sente bien, sans trop de pression mais avec le désir de bien faire. » (Corinne L.)

« Réussir à l'école signifie que les enfants s'y rendent sans problème, qu'ils soient intégrés dans la classe, que les résultats soient cohérents avec leur investissement. » (Christelle F.)

« J'entends par réussite scolaire que ma fille ait un niveau d'études suffisant pour choisir l'orientation qui lui convient. Si en 3^e elle avait eu pour projet un BEP eh bien tant mieux... pour moi elle aurait réussi à faire ce qui lui plaît. L'école lui a transmis le goût de l'effort et l'envie d'en apprendre plus, c'est aussi une forme de réussite. » (Caroline R.)

« Réussir à l'école implique que mon fils ait de bons résultats scolaires pour lui donner le plus de chances pour réussir dans un métier qui souvent ne peut être défini même au lycée. » (Solange L.)

Difficile de comprendre les raisons expliquant qu'un élève réussisse mieux qu'un autre... Pourquoi celui-ci qui faisait l'an dernier partie des meilleurs obtient-il désormais des résultats médiocres ? Pourquoi celui-là que l'on croyait définitivement fâché avec sa matière semble-t-il soudain s'y intéresser ?

Si le principe fondamental de l'éducabilité de tous nous garde de considérer l'échec et la réussite scolaires sous un angle déterministe, il arrive cependant parfois que le découragement puisse conduire à tenir des propos fatalistes pour parler d'élèves en difficulté chronique.

Quel idéal ces élèves qui ne réussissent pas viennent-ils alors mettre à mal chez l'enseignant, et cet idéal n'est-il pas justement à interroger, sinon à déconstruire ?

Qu'est-ce qu'un bon élève ?

Nous avons choisi délibérément de rapporter un nombre important de témoignages d'enseignants, afin de bien comprendre de quoi se nourrit leur représentation du bon élève.

Paroles d'enseignants...

« Un “bon” élève ? C'est un élève disponible qui a le goût d'apprendre (concentré, curieux, enthousiaste) et qui a le sens de l'effort. » (Brigitte D.)

« Un bon élève fait le travail demandé par les professeurs (il ne se décourage pas tout de suite, essaie, se pose des questions qui l'amènent à réussir au moins une partie de l'exercice...) et se comporte en classe comme il se doit : il ne se met pas en danger, ne met pas en danger ses camarades ni les adultes, il ne gêne pas le déroulement du cours, y participe activement et pertinemment dans le respect des règles de prise de parole et de vie de classe. » (Caroline R.)

« Un bon élève est d'abord celui qui écoute, s'intéresse et participe. C'est ensuite celui qui comprend ce que le professeur attend de lui. C'est enfin celui qui travaille avec plaisir... Le très bon élève est celui qui est capable de poser la question qui devance l'explication du prof. » (Évelyne D.)

« Souvent, on dit qu'un bon élève est un élève scolaire, un élève qui apprend bien ses leçons, qui participe. Pour moi ce n'est pas forcément celui qui va avoir de bons résultats mais celui qui va faire des efforts, s'intéresser. J'attends de mes élèves qu'ils s'investissent, qu'ils participent au cours, qu'ils apprennent bien sûr, qu'ils aient envie d'en savoir davantage. » (Amélie L.)

« Dans l'imaginaire collectif, un bon élève est un enfant qui aime apprendre, qui participe et qui est sage en classe. Personnellement, un élève drôle, intéressé, ayant un bon esprit est pour moi l'élève idéal. » (Vincent T.)

« L'élève idéal :

Il est soucieux de bien faire.

Il respecte les règles de vie de classe (il se tient correctement, il ne se retourne pas, il ne bavarde pas, il ne prend pas la parole sans autorisation, il respecte le professeur et ses camarades, il ne répond pas au professeur mais vient s'expliquer avec lui, poliment, après le cours, en cas de souci).

Il est autonome.

Il fait son travail, en classe et à la maison (il fait les exercices, il apprend la leçon, il révise avant l'évaluation...).

Il est volontaire pour répondre aux questions, pour venir faire un exercice au tableau.

Il écoute attentivement.

Il prend soigneusement en note le cours.

Il prend soin de son matériel (cahier, matériel d'écriture, table et chaise...).

Il prend la parole en levant le doigt, en parlant suffisamment fort pour être bien entendu de tous, en articulant, en faisant des phrases correctes et en argumentant.

Il pose des questions, il fait des remarques pertinentes, il partage sa culture personnelle lorsqu'elle est en lien avec le cours, il peut contredire le professeur s'il argumente son propos et s'il le fait sans provocation déplacée.

Il fait des recherches personnelles pour approfondir le cours. » (Marie D.)

Avant d'analyser les réponses données, il est important de rappeler que les enseignants interrogés devaient dresser le portrait de l'élève idéal, et que cela ne reflète pas leurs attentes de pédagogues dans la réalité, tous étant conscients notamment, comme le souligne Vincent T., qu'« un adolescent n'est pas malléable ».

Nous nous intéressons seulement aux représentations imaginaires du bon élève, afin de montrer qu'à l'insu même de l'enseignant, celles-ci peuvent parfois venir bloquer son approche de la difficulté scolaire.

D'après ces témoignages, l'élève idéal ressemble par certains traits à une poupée voire à un animal dressé : il ne bouge pas, se tait, reste à la place qui lui est assignée, obéit aux règles parfaitement intégrées et respecte son maître qui le nourrit de connaissances dont il est affamé.

Indifférent aux autres élèves, pris dans une relation exclusive enseignant/enseigné, il n'éprouve ni pression ni gêne et s'expose sans honte aux regards de la classe en prenant la parole avec maîtrise et en allant au tableau avec assurance.

Déjà tout à fait savant, il possède les méthodes lui permettant de travailler de manière autonome et précède même par ses questions les points que le professeur voulait développer. Naturellement intéressé par la matière enseignée, il l'assimile d'ailleurs avec aisance et obtient les meilleurs résultats escomptés.

Enfin, tel un adulte accompli, il a le sens des responsabilités, et maîtrise les codes de la politesse et de l'argumentation.

Cette représentation est extrêmement intéressante, car nous voyons bien comment elle décharge l'enseignant de toute responsabilité pédagogique :

- Le bon élève est naturellement intéressé par le cours : inutile pour le

- professeur de réfléchir aux moyens de rendre celui-ci captivant.
- Le bon élève est naturellement cultivé : inutile pour le professeur de réfléchir aux moyens de mettre le cours à sa portée.
 - Le bon élève est naturellement respectueux des règles : inutile pour le professeur de lui en expliquer le sens, et de résister aux attaques au cadre inhérentes à l'adolescence.
 - Le bon élève est naturellement plein d'assurance : inutile pour le professeur de veiller à l'encourager et à le préserver.

Cette liste, qui pourrait sans doute être encore allongée, montre ainsi paradoxalement que l'élève idéal dans l'imaginaire de l'enseignant est en fait celui qui n'a pas ou plus besoin de lui !

C'est d'ailleurs lorsque les professeurs se sentent impuissants en matière éducative qu'ils se réfèrent en creux à cet élève idéal parfaitement sage et autonome. Ils reprochent alors à l'élève réel d'être le seul responsable de ses difficultés : c'est de sa faute s'il n'écoute pas, n'est pas intéressé, bouge tout le temps, ne respecte pas les règles, ne pose jamais de questions, ne retient rien de ce qui lui est inculqué, ne veut pas faire d'efforts... L'éternel « Peut mieux faire » des bulletins scolaires, sous-entendant « s'il le voulait »... Mais les éducateurs ne projettent-ils pas sur l'enfant, à travers ces reproches massifs, leur propre culpabilité d'échouer à amener un élève à la réussite ? N'est-il pas plus facile de remettre l'autre en question que soi-même, surtout lorsque l'on est censé être l'adulte compétent détenteur du savoir ?

Si ces moments de découragements sont fort compréhensibles, ainsi que les mouvements défensifs qu'ils entraînent, ils doivent cependant rester passagers et être toujours relativisés : la responsabilité du manque de motivation et de l'échec scolaire ne peut pas être imputée aux seuls élèves. C'est au professeur qu'il appartient, en effet, de rendre son enseignement vivant, de rechercher des ressources pour captiver son auditoire, de mobiliser des stratégies pour permettre aux décrocheurs de se rattraper, de veiller à encourager les efforts et les potentiels de chacun, de les mettre en confiance face au groupe et à ne pas trop les exposer (par des reproches formulés publiquement, des remarques ironiques, des punitions stigmatisantes, etc.). C'est à lui de savoir que ses élèves sont des enfants, des adolescents ou de jeunes adultes en construction, concernés par de multiples centres d'intérêts, impliqués dans des situations familiales et amicales diverses et parfois complexes, et dont l'envie de savoir et d'apprendre peut être

entravée par des blocages plus ou moins conscients.

Le psychanalyste Emmanuel Diet, agrégé de philosophie et docteur en psychopathologie clinique, explique bien que l'enseignant a tendance à faire de l'élève un être sans affect, coupé de toute histoire, de toute relation, de tout savoir extérieurs à l'école, soit le pur sujet d'un apprentissage intellectualiste.

Mais cette représentation est fausse et dangereuse car elle conduit, en situation d'enseignement, à de réels malentendus. Il va de soi qu'un enfant dont la mère vient d'être hospitalisée, ou qu'un adolescent qui vient de subir une rupture amoureuse n'auront pas une capacité d'attention optimale. C'est d'ailleurs pour cela que certains professeurs du premier degré pratiquent chaque matin avec leur classe et avant de se mettre au travail, un temps d'échange (baptisé par exemple « Quoi de neuf ? »), permettant à ceux qui le veulent d'exprimer des choses qu'ils ont en tête avant de commencer le cours et d'entrer dans les apprentissages. Il ne s'agit évidemment pas de laisser la classe se transformer en groupe de parole, mais simplement de considérer avec bienveillance l'élève en tant que personne. Oui, un élève peut avoir faim. Oui, un élève peut être fatigué. Oui, un élève peut être démotivé. Et ce n'est pas pour cela qu'il doit être dévalorisé, ni pour cela que l'enseignant doit se remettre totalement en question.

Comme le rappellent Marie-Claude Devaux et Hélène Vexliard, « un enfant apprend toujours quelque chose. Seulement, il n'apprend pas ce que je veux que, moi, adulte, il apprenne au moment où je veux, en quantité choisie par moi ²⁶. »

Confronté à des élèves en échec, le professeur ne doit donc pas entrer immédiatement dans un rapport de force nourri de menaces et de punitions. C'est en s'interrogeant avec eux sur les raisons de leurs difficultés qu'il parviendra le mieux, en lien avec ses collègues et les parents, à les réconcilier avec les apprentissages.

Mieux comprendre l'échec scolaire

Différents marqueurs, bien connus des éducateurs et souvent inextricablement liés, viennent témoigner d'une situation d'échec scolaire. Les trois principaux sont évidemment les problèmes de comportement, les difficultés d'apprentissage, et les orientations négatives (redoublement, filières choisies par

défaut...). Rappelons pour mémoire que le nombre d'élèves qui sortent du système scolaire sans qualification a été estimé à 42 000, aussi bien par l'INSEE en 2005, qu'en 2008 par le ministère de l'Éducation nationale.

Le fait qu'un élève échoue à s'approprier le savoir dispensé et à acquérir les compétences requises relève de facteurs multiples et indissociables. En effet, « la réussite scolaire est un processus complexe, où interagissent des phénomènes hétérogènes, et elle ne peut jamais être réduite à la présence ou à l'absence de tel ou tel facteur²⁷. »

Afin d'affiner la compréhension que le professeur peut avoir de ce phénomène auquel il risque d'être confronté dans sa pratique, en voici les principaux facteurs de risque :

- **L'appartenance à une catégorie sociale défavorisée** : dès les années soixante, les travaux de sociologues comme Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron révèlent que les jeunes accédant aux études supérieures sont majoritairement issus des catégories socioprofessionnelles dominantes²⁸. Ces recherches montrent ainsi que l'élève n'est pas le seul responsable de son échec, puisque celui-ci dépend en partie d'un héritage culturel insuffisant ou différent de celui que requiert le système scolaire. Si ce lien très fort unissant l'échec scolaire et l'origine sociale demeure incontestable, il se trouve cependant nuancé par le fait qu'en dépit de données socioculturelles similaires, les élèves obtiennent des résultats évidemment très différents.
- **Des difficultés d'ordre familial** : le deuil, la maltraitance, les conflits, etc. ne favorisent pas la disponibilité psychologique nécessaire à un bon apprentissage.
- **Des problèmes de santé physique ou psychologique** (y compris consommation de stupéfiants et manque de sommeil), qui nécessiteraient une prise en charge plus adaptée de l'enfant.
- **Un redoublement précoce** : des recherches ont révélé l'inefficacité voire la nocivité des redoublements proposés à l'école élémentaire et en début de collège, car les enfants sont trop jeunes pour intégrer cette décision et perdent alors toute motivation en se voyant figés dans le statut d'élève en difficulté.

- **Des pressions trop fortes exercées au sein même de l'école** : rappelons ainsi qu'un élève victime de violences peut éprouver des difficultés pour se concentrer sur le travail demandé et voir sa capacité à réussir scolairement limitée par l'inquiétude concernant sa sécurité personnelle. À titre d'exemple, voici la stratégie mise en place par une élève pour privilégier sa tranquillité sociale au détriment de sa propre réussite :

« Ma fille est extrêmement timide et très réservée. Elle avait très peur de devenir impopulaire en obtenant de bonnes notes. Or, on n'a rien fait pour comprendre pourquoi elle ne travaillait pas et la rassurer. Il faut s'intéresser davantage aux raisons de l'échec, et pas seulement cataloguer les élèves en *bons, fainéants, ou perturbateurs*. » (Laetitia G.)

Afin de clore sur une note positive cette liste non exhaustive, il est possible d'inverser notre logique pour revenir sur deux facteurs fondamentaux de réussite déjà développés dans les deux premiers chapitres :

- **L'effet établissement** : une bonne ambiance de travail, des exigences affirmées de réussite commune, un projet d'établissement solide, des règles de vie scolaire cohérentes et respectées par les adultes comme par les élèves, déterminent en partie le bon déroulement de la scolarité en permettant à l'enfant de s'épanouir au sein d'une structure stable et rassurante.
- **La motivation des enseignants et des parents** : le choix de la pédagogie adoptée par les premiers, et l'intérêt porté par les seconds à la scolarité de leur enfant, constituent des leviers pour la réussite de l'élève. En effet, ce sont les adultes qui posent le [cadre](#) et le [rythme](#) propices à son travail, et qui veillent, par l'attention qu'ils lui portent, à trouver les réponses adaptées aux difficultés qu'il rencontre.

Il apparaît clairement que s'interroger sur les causes de l'échec scolaire d'un élève ne peut pas faire l'impasse d'une approche multifactorielle, intégrant des éléments particuliers comme généraux, et associant divers acteurs du système (parents, enseignants, assistant(e) social(e), médecin scolaire, psychologue, etc.) pour tenter de trouver des solutions adéquates.

Cette préoccupation nécessite pour les enseignants d'être attentifs aux signes de décrochage chez leurs élèves, comme par exemple le manque de motivation qui peut aboutir à une chute des résultats et à une situation d'échec.

Comment gérer le manque de motivation pour les apprentissages ?

Paroles d'enseignants...

« En début d'année, on fait un petit questionnaire pour savoir quels sont les problèmes afin de mieux cerner chaque élève. Si ces enfants continuent à ne pas faire le travail demandé, on peut organiser des plages horaires avec l'élève, comme des sortes de tutorat pour essayer de voir quelles sont les difficultés. » (Brigitte D.)

« Si le professeur reste devant le tableau et débite un cours pendant une heure, c'est sûr qu'il endort tout le monde. C'est le professeur qui met en place le dispositif pour mettre les élèves au travail, pour qu'ils soient tout le temps en activité, qu'ils n'aient pas le temps de s'ennuyer ou de bavarder. » (Caroline R.)

« Je discute avec l'élève, quitte à écouter des propos qui ne sont pas toujours très agréables pour le professeur. » (Évelyne D.)

« Selon moi, stimuler les élèves, c'est leur parler des métiers auxquels ils vont avoir accès, rapprocher ce que l'on fait de la vie quotidienne, leur montrer en quoi tout cela est lié. » (Philippe R.)

Les professeurs déplorent souvent que certains élèves ne soient pas motivés par les activités pédagogiques qu'ils proposent. Indépendamment des considérations touchant au fond et à la forme des matières enseignées, que peut cacher un manque de motivation pour les apprentissages ? Pourquoi certains enfants semblent ne pas se donner les moyens d'apprendre ?

D'abord, comme l'explique Philippe Meirieu, « tout apprentissage relève d'une prise de risque, d'un pari sur un avenir toujours incertain ²⁹. »

C'est pourquoi un élève peu sûr de lui préfère parfois se contenter du minimum, plutôt que de voir ses efforts non récompensés par de meilleurs résultats. Un investissement infructueux engendre d'ailleurs bien souvent un sentiment de découragement et une démobilisation fort compréhensibles, voire une frustration pouvant être source d'agressivité à l'égard d'une institution perçue par l'élève comme injuste et ingrate.

L'absence de motivation scolaire peut trahir ensuite la crainte inconsciente qu'à l'enfant de destituer ou de désavouer ses parents en devenant plus savant qu'eux. On peut établir parfois un lien entre savoir et culpabilité, qui empêche certains élèves d'accéder sereinement à la connaissance : « Les motivations intellectuelles de l'apprentissage sont grevées de motivations affectives nécessairement intriquées à la loi de l'impossible pour le petit de prendre la

place de l'adulte³⁰. »

S'appuyant également sur la construction personnelle du sujet, Catherine Yelnik dissocie la qualité du cours dispensé par l'enseignant, de l'intérêt que l'élève lui porte. Dans son article intitulé *Quand l'inconscient s'en mêle*, elle rappelle en effet que « certaines matières sont investies, valorisées ou au contraire rejetées pour des raisons subjectives qui s'enracinent dans l'histoire du sujet³¹. » Un enfant ayant des rapports conflictuels avec son père professeur de mathématiques aura de toute évidence une approche très particulière de cette matière, quel que soit l'adulte qui l'enseigne.

En outre, il apparaît que « certains élèves sont à ce point submergés par un problème personnel qu'ils sont étrangers à ce qui se passe dans l'école³² » : si pour certains le travail scolaire constitue alors une échappatoire, il peut être difficile pour d'autres de s'intéresser aux déclinaisons latines au beau milieu d'un divorce.

Sans poursuivre plus avant cette énumération de facteurs explicatifs, nous concluons par une note d'optimisme empruntée à ces trois auteurs : « Les élèves qui ne sont pas mobilisés sur l'école sont mobilisés sur autre chose : ils sont potentiellement mobilisables, mais l'école n'a pas su les mobiliser³³. »

Or, nous ne pouvons que rappeler que c'est en donnant du sens aux apprentissages, en cherchant à susciter le plaisir d'apprendre, en soutenant les élèves en difficulté par un encouragement constant et la valorisation de leurs compétences, que l'enseignant pourra espérer contrebalancer les résistances individuelles évoquées précédemment.

Du côté des parents

Les élèves n'osent souvent pas avouer aux enseignants qu'ils se sentent démotivés, de peur d'attaquer directement leur compétence. Écoutons donc ce qu'ils confient plus facilement à leurs parents :

« Ce qui motive ma fille à l'école, c'est les amis, et la réussite pour faire le métier qu'elle a tant envie de faire ; ce qui la démotive, c'est quand elle ne comprend pas. En maths, l'année dernière notamment, à force de ne rien comprendre, la motivation a chuté et elle ne pouvait plus voir "ce prof" qui l'a laissée dans cet échec. » (Corinne L.)

« Sa motivation vient de l’ambiance du collège et de la classe, des notes positives et des rapports humains avec les enseignants. Inversement, ce qui la démotive, c’est le mépris, la violence verbale, l’anxiété et les mauvaises notes. » (Nicolas Z.)

« Les facteurs de motivation scolaire pour mon fils sont de rencontrer des amis, échanger, sortir de son cocon familial et développer son jardin secret. Ce qui le démotive, c’est le fait d’avoir travaillé mais de ne pas avoir la note espérée, et certaines manières d’enseigner ne lui donnent pas envie d’apprendre. » (Émilie C.)

« Ce qui démotive mes enfants, c’est de retrouver les enseignants qui ont perdu confiance en eux et dans la classe, ou qui ne maîtrisent plus leur classe. » (Sophie R.)

« Les mauvaises notes la démotivent... Même si elle sait qu’elle n’a pas travaillé, elle trouve toujours cela injuste. » (Céline G.)

« La motivation scolaire pour ma fille, c’est d’enfin arriver au terme d’études “générales” et de pouvoir ensuite choisir une orientation qui convient mieux à ses goûts. Inversement, ce qui la démotive, c’est la tonne de travail extrascolaire, le stress de la mauvaise note. En classe de première, le rythme de travail et le niveau changent et deviennent plus élevés, et ma fille a connu une baisse de motivation car elle n’avait plus de temps pour profiter de la vie : de ses ami(e)s, de sa famille, etc. » (Caroline R.)

« Mes enfants aiment ce qui est ludique et en lien avec la vie active. Ils se sont ennuyés toute leur scolarité ! L’école ne leur a rien proposé qui leur plaise avant le lycée professionnel. » (Murielle G.)

« J’ai des enfants terre à terre, qui ont besoin de savoir pourquoi on apprend des choses, ou alors que ce soit ludique, parce que ce sont encore malgré tout des enfants. Mon fils aime beaucoup dessiner, grapher, or ce talent n’est ni reconnu, ni exploité par l’école. Je trouve cela dommage vu le temps qu’il passe dans son établissement. Il me demande tout le temps “à quoi ça sert les maths ?” On ne fait pas assez dans le “pratico-pratique” ! » (Laetitia G.)

Tout comme les professeurs, les parents ont aussi une image de l’enfant idéal, qui intègre très souvent la réussite scolaire : quel qu’ait été leur rapport à l’école, ils souhaitent ardemment que leur enfant réussisse, et le corps enseignant doit s’appuyer sur eux pour trouver des biais pour encourager et soutenir les efforts d’apprentissage des élèves et envisager avec eux la meilleure orientation.

Les professeurs doivent ainsi garder en tête deux éléments importants s’ils souhaitent collaborer de manière fructueuse avec les familles :

- **Les parents se sentent narcissiquement fragilisés par les difficultés de leur enfant**, et en partie coupables, car responsables de son éducation : le fait de lire des appréciations désobligeantes ou d’être convoqués peut les mettre en position défensive, et il convient toujours de s’adresser à eux et de les recevoir avec le plus grand respect et la plus grande bienveillance.
- **Les parents souhaitent que leur enfant réussisse** mais ne savent pas

forcément ce que cela implique, surtout s'ils ont été eux-mêmes en échec scolaire, et c'est donc au professeur, épaulé au besoin par le conseiller principal d'éducation, de les aiguiller.

Les rencontres de début d'année peuvent donner l'opportunité aux enseignants d'attirer l'attention des parents sur les indices de démotivation scolaire, touchant aussi bien au travail qu'au comportement :

- une absence régulière de travail à la maison, au prétexte qu'il n'y aurait pas de devoirs ou que ces derniers seraient faits ;
- des résultats en baisse ;
- des notes de moins en moins fréquentes, certaines étant potentiellement dissimulées ;
- un carnet de correspondance aux pages arrachées ou raturées ;
- des punitions fréquentes ;
- des absences répétées.

Éviter qu'une situation ne se fige nécessite en effet de la prendre en amont, pour que l'enfant ne perde pas totalement pied dans les apprentissages, ni dans l'estime qu'il peut avoir de lui.

Lui montrer que ses parents comme ses professeurs se soucient de lui et tiennent sur sa scolarité un discours commun cherchant à trouver des solutions pour l'accompagner est ainsi tout à fait bénéfique pour restaurer un cadre éducatif rassurant et favoriser le rétablissement d'une dynamique positive.

Les enseignants peuvent ainsi judicieusement conseiller les parents sur de nombreux points, tels que l'utilisation du cahier de textes de la classe ou du carnet de correspondance, l'importance du sommeil pour être réceptif aux cours dispensés, la différence entre lire et apprendre, le temps à accorder aux devoirs à la maison par rapport aux autres activités, les projets d'orientation...

Les diriger vers les bons interlocuteurs de l'établissement (conseiller principal d'éducation, conseiller d'orientation psychologue, médecin scolaire, assistant social...) relève aussi de la responsabilité de l'enseignant : certaines difficultés peuvent parfois échapper à l'attention des parents comme des professeurs, et n'être décelées que par des experts (la dyslexie, ou la dépression, par exemple).

Dans certaines situations, un suivi psychologique pourra même être recommandé aux familles, afin que les blocages empêchant le jeune de s'épanouir dans sa scolarité parviennent à être surmontés : comment se concentrer quand d'autres sujets prennent littéralement la tête ? Les soucis familiaux (conflits, deuils, divorce, déménagement...), les problèmes relationnels (chagrin d'amour, dispute entre amis, harcèlement...), sont de vrais facteurs de démotivation scolaire. La peur de l'échec peut également et paradoxalement favoriser celui-ci : des élèves souvent très consciencieux évoquent, pendant les contrôles, de véritables « trous noirs » qui les paralysent et les empêchent de restituer leur leçon pourtant bien apprise.

Pour conclure sur ce sujet, lorsqu'un élève se trouve en situation d'échec scolaire potentiel ou avéré, l'enseignant doit impérativement éviter :

- **d'entrer avec les parents dans une logique d'opposition**, au risque que l'enfant soit le seul à en payer le prix ;
- **de rester focalisé sur sa matière pour résoudre un problème qui nécessite une réflexion plus large** et le recours aux compétences des différents acteurs de son établissement.

Après avoir tenté de comprendre ce qui risquait de mettre en péril les apprentissages, il convient d'aborder à présent la gestion de l'hétérogénéité des niveaux scolaires des élèves au sein même de la classe... question tout aussi complexe que celles abordées précédemment !

Faire face aux différences de niveau

L'évaluation des élèves

Paroles d'enseignants...

« Au premier contact avec les enfants, il faut prendre le pouls, on n'a jamais le même auditoire et il faut faire un diagnostic, mesurer les difficultés et le niveau des élèves. Dès le début d'année, on voit les points forts et les points faibles des élèves, ce qui nous permet d'avoir une orientation indépendamment des exigences du programme et de notre propre progression. L'évaluation ne doit pas être quelque chose de psychorigide, les enfants ont besoin d'être énormément valorisés dans leur travail et cette valorisation ne passe pas toujours par un calcul arithmétique. Ce n'est pas une note qui va faire ressortir les qualités, la sensibilité d'un élève, mais ce peut être au travers d'un projet, d'un atelier, d'un itinéraire qu'il fait avec nous. » (Brigitte D.)

« Il faut absolument que l'élève comprenne comment il est évalué, pas qu'il imagine que certaines évaluations comptent beaucoup et pas d'autres. Il faut en faire souvent car l'élève n'apprendra sérieusement que pour le contrôle. » (Évelyne D.)

« L'évaluation dépend des classes : celles avec un gros contrôle très classique en fin de leçon, d'autres avec plutôt un petit exercice relevé chaque heure, c'est une façon de les responsabiliser à leur niveau. » (François F.)

« Ce que je fais pour les trois premiers niveaux

(6^e, 5^e, 4^e), c'est une évaluation en début de cours : j'interroge un élève à l'oral. J'ai des collègues qui font des contrôles en cours de leçon ou des contrôles surprises, moi je n'en fais pas. Je fais des contrôles bilans à la fin de chaque chapitre, ce qui me donne 4 à 5 notes par trimestre et me permet de faire une moyenne représentative. » (Vincent T.)

L'évaluation constitue une question complexe, traversée par des enjeux multiples : s'agit-il de vérifier l'acquisition des savoirs et savoir-faire ? D'orienter les élèves ? De leur permettre de se situer les uns par rapport aux autres ? D'exercer sur eux une pression ? D'informer les parents et l'administration ? Un peu tout à la fois, il faut bien l'avouer, ce qui fait de l'évaluation un sujet extrêmement délicat.

Un enseignant ne peut donc pas élaborer une évaluation sans se demander dans quel but il évalue, ce qu'il cherche à évaluer et comment il va pouvoir l'évaluer.

Rappelons tout d'abord avec force que l'erreur est inhérente à l'apprentissage. À ce titre, comme l'érige en principe Philippe Meirieu, « l'École est un lieu où l'on doit pouvoir se tromper sans risque parce que *comprendre* est plus important que *réussir*³⁴ ».

Il appartient ainsi à l'enseignant de rassurer les élèves qui se trompent, de veiller à ne pas les culpabiliser à outrance, à ne pas les dévaloriser au sein du groupe de pairs. On ne peut évidemment que condamner les remises de copies classées par notes croissantes (ou pire, décroissantes !), assorties de commentaires n'ayant absolument pas vocation à être entendus de tous, puisque l'évaluation est individuelle... Le mauvais résultat constitue à lui seul une punition suffisante, et il est inutile, sinon cruel, d'ajouter une humiliation publique inhibitrice et mortifiante. Les brimades et les moqueries en situation d'évaluation, surtout lorsque l'élève a pris le risque de s'exposer en prenant la parole ou en acceptant de venir au tableau, sont donc absolument à proscrire.

De la même manière, le professeur doit éviter de piéger les élèves qu'il évalue, ou bien s'interroger sur ce qui le motive : on pense notamment au contrôle de connaissances surprise, dont l'intérêt pédagogique est tout à fait discutable, mais aussi aux interrogations ne correspondant pas au cours enseigné, ou qui peuvent être tout simplement incompréhensibles. Nous citerons, à titre d'exemples, deux sujets de dissertation qui ont été effectivement donnés :

- « La littérature dispense le rêve, qu'en pensez-vous ? »
- « Y a-t-il, en littérature, solution de continuité entre la réalité et la fiction ? »

De telles tournures ont inévitablement engendré des contresens. Dans le premier cas, certains élèves ont confondu les formes transitive et intransitive du verbe « dispenser », ayant compris que « la littérature dispense *du* rêve ». Dans le second cas, le mot « solution » a été majoritairement interprété par « possibilité », et non comme « dissolution ». Les copies remises par les élèves qui n'avaient pas compris le sujet comme il se doit, quelle qu'ait été la qualité de leur raisonnement et de leur rédaction, ont été sanctionnées par l'obtention de notes en dessous de la moyenne. On peut se demander ce que cherchaient à évaluer les enseignants au cours de telles compositions, car nous doutons qu'ils auraient eu besoin de quatre heures pour s'assurer de la seule compréhension de

deux expressions françaises par les élèves.

Lorsque les résultats d'une évaluation s'avèrent majoritairement faibles, le professeur ne doit donc pas hésiter à envisager un nouveau contrôle, après avoir analysé ce qui a pu gêner les élèves dans les apprentissages : considérer leur fainéantise supposée comme seule explication possible risque de ne pas les aider à progresser !

C'est pourquoi deux étapes sont indispensables : d'une part, la mesure des acquis et des lacunes des élèves concernant la séquence à venir ; d'autre part, au fil de son déroulement, des contrôles réguliers (pas nécessairement notés, d'ailleurs) permettant d'ajuster en fonction de leur progression les outils pédagogiques adaptés.

Le professeur pourra empêcher par ce biais qu'un grand écart ne se creuse entre ce qu'il croit acquis par ses élèves et ce qu'il en est réellement... N'oublions pas que ceux qui n'apprennent ni ne comprennent le cours se manifestent rarement. C'est pourquoi un enseignant ne peut pas seulement se référer aux réponses données par ceux qui lèvent le doigt pour évaluer le rythme auquel progresse sa classe !

On distingue ainsi classiquement trois formes d'évaluations, correspondant à des phases et à des finalités spécifiques de la progression pédagogique :

- **l'évaluation diagnostique**, en début de séquence, pour s'assurer des prérequis nécessaires à l'acquisition d'une nouvelle notion ;
- **l'évaluation formative**, en cours de séquence, pour ajuster les interventions du professeur aux performances des élèves ;
- **l'évaluation sommative ou certificative**, pour réaliser en fin de séquence ou de cycle, le bilan des acquis.

L'enseignant utilise chacune d'elles pour bien appréhender l'acquisition des apprentissages et s'adapter au rythme des élèves.

Pédagogiquement, quelques principes à retenir pour évaluer les élèves se révèlent toujours fructueux :

- **Annoncer à sa classe l'évaluation à venir et les points qui seront**

- abordés**, pour se garder notamment de terroriser les plus émotifs.
- **Reformuler le jour J les attentes et les consignes**, pour s'assurer que tous les élèves les ont bien comprises.
 - **Donner le temps nécessaire à la réalisation de l'exercice**, pour éviter les réponses bâclées ou les devoirs inachevés.
 - **Formuler des paroles d'encouragement**, pour instaurer un climat de travail favorable à la réussite, et restaurer la confiance en soi.
 - **Clarifier les critères de notation**, pour offrir à chacun l'opportunité de mesurer ses atouts et ses points faibles, et éviter en outre que ne se crée le sentiment délétère que le professeur note « à la tête du client ».

Car l'évaluation peut bel et bien contribuer à instaurer un rapport de forces, lorsque les objectifs pédagogiques cèdent la place à l'élitisme ou à l'exercice de l'autorité. Le contrôle des connaissances devient ainsi incitatif lorsqu'il vise à mettre les élèves au travail, ou répressif lorsqu'il constitue une punition ou un moyen de contenir les débordements des élèves. Personne n'ignore l'amalgame entre « professeur respecté » et « notation sévère » : cultiver l'excellence en donnant des devoirs trop ardu est encore perçu comme un gage de crédibilité aux yeux des élèves, des parents, et parfois même des collègues et de la hiérarchie... L'enseignant peut ainsi craindre d'apparaître « trop gentil » voire laxiste s'il attribue de bons résultats ou s'il ne donne pas assez de notes.

Le fait d'associer l'évaluation à la réussite et à l'orientation contribue d'ailleurs à créer un rapport utilitariste au savoir, au risque d'entraîner une perte de sens du projet pédagogique. Philippe Meirieu explique ainsi que « si tous les élèves, quand ils viennent à l'école, savent qu'ils doivent y réaliser des tâches, peu nombreux sont ceux qui pressentent ou savent qu'elles ne sont que des prétextes pour accéder à des objectifs. La plupart vont donc se contenter de faire, sans chercher à comprendre ³⁵. »

Cette approche restrictive de l'évaluation peut produire chez les élèves des effets contre-productifs voire tout à fait néfastes : bachotage, tricherie, travail minimum pour passer en classe supérieure, angoisses liées à la peur du mauvais résultat...

Le professeur n'oubliera pas enfin l'arbitraire qui sous-tend toute évaluation : de nombreux travaux révèlent, en effet, qu'en dépit d'un barème même très

précis, la notation comporte des variations dépendant de facteurs aussi aléatoires que la place de la copie dans le tas corrigé, le sexe de l'élève, ou l'a priori scolaire et affectif du professeur vis-à-vis de lui. « La constante macabre » évoquée dans le livre éponyme d'André Antiby publié en 2003 montre de plus fort bien comment, que quel que soit le niveau de la classe dont il est en charge, l'enseignant attribue toujours un pourcentage de mauvaises notes.

D'où, sans doute, le souhait d'aborder aujourd'hui l'évaluation en termes de *compétences* – fixées et uniformisées – et non plus seulement en termes de *résultats*. Car comme le rappelle Philippe Perrenoud, « l'important n'est pas de faire comme si chacun avait appris, [mais] de permettre à chacun d'apprendre ³⁶. »

Du côté des parents

Les parents doivent évidemment être tenus informés des résultats des évaluations concernant leur enfant, quels que soient les moyens choisis pour le faire : signature des notes sur la copie ou le carnet de correspondance en fonction de l'âge, sensibilisation à la consultation régulière de l'interface électronique, communication écrite (courrier, courriel) ou orale (téléphone, rendez-vous). S'en tenir aux seules échéances de fin de trimestre risquerait de générer de bien cruelles déconvenues :

« Il faut prévenir immédiatement les parents quand il y a un problème, pas seulement avec le carnet car les enfants sont malins, et on ne voit jamais les mots ! » (Murielle G.)

Inutile de rappeler que les parents des élèves mineurs sont destinataires des bulletins scolaires, et qu'à cet égard, les remarques acerbes pouvant susciter à la lecture indignation et ressenti doivent être tout à fait évitées :

« Les bulletins, c'est dur de les lire sans me sentir coupable ! Un florilège :

Français : Manque total de travail. Réagissez d'urgence.

Math : Quand M. est décidé à travailler il obtient des résultats corrects. Malheureusement cela arrive trop rarement.

Anglais : Les résultats sont à la hauteur du travail fourni.

Physique : Il faut travailler plus régulièrement.

Commentaires divers : Aucune réaction ; M. n'est pas en classe même lorsqu'il est présent – attitude de refus de travail – M. semble ailleurs. »
(Martine P.)

Une fois l'évaluation transmise, il convient de leur proposer des stratégies et des ressources possibles pour individualiser le suivi de leur enfant en fonction du

niveau observé. Dans ce cadre, le professeur peut fort à propos leur indiquer les options offertes au sein même de l'établissement : les heures de soutien, l'accompagnement éducatif (dans les zones d'éducation prioritaire uniquement), les Programmes Personnalisés de Réussite Éducative (PPRE) au collège, l'accompagnement personnalisé au lycée, les actions de tutorat, etc. Car l'échec scolaire d'un élève, c'est avant tout, n'ayons pas peur de le dire, l'échec de l'école et des enseignants qui n'ont pas trouvé les moyens de le faire progresser.

« C'est quand même aberrant que ce soient les parents qui, aujourd'hui, portent le chapeau trop lourd de l'échec scolaire, comme s'ils étaient les enseignants de leurs enfants, comme si faire réussir les élèves à l'école n'était plus la mission de l'école mais celle de la famille... » (Karine B.)

« L'enseignant doit arriver à repérer individuellement les points forts et points faibles de ses élèves pour les faire progresser. » (Yann M.)

Et c'est précisément à la recherche de ces moyens adaptés que nous allons à présent nous intéresser.

Qu'est-ce que la différenciation pédagogique ?

L'hétérogénéité des niveaux des élèves est une difficulté majeure à laquelle l'enseignant est confronté au quotidien dans ses classes. Certes, les objectifs fixés par les programmes officiels sont censés être acquis par tous en fin de cycle ; pourtant, la compréhension et l'assimilation des notions enseignées varient d'un élève à l'autre et il est impossible de négliger ces différences. La pédagogie différenciée, comme l'indique son nom, essaie justement de les prendre en compte.

Pour Halina Przesmycki et André de Peretti³⁷, cette approche pédagogique peut se définir comme :

« Une pédagogie individualisée qui reconnaît l'élève comme une personne ayant ses représentations propres de la situation de formation. Une pédagogie variée qui propose un éventail de démarches s'opposant ainsi au fait que tous doivent travailler au même rythme, dans la même durée et par les mêmes itinéraires. »

La conférence de Bruno Robbes, accessible en ligne et intitulée « *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et*

méthodologie de mise en œuvre » (janvier 2009) en retrace de manière synthétique l'historique à travers les grands noms, entre autres, de Célestin Freinet, Fernand Oury, Louis Legrand, André de Peretti, Jean-Pierre Astolfi ou encore Philippe Meirieu. Nous nous contenterons modestement dans cet ouvrage d'en rappeler les points essentiels.

La différenciation pédagogique s'appuie en grande partie sur les postulats suivants :

« Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.

Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.

Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.

Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.

Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêts.

Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts³⁸. »

Au regard de ces principes, la pédagogie différenciée apparaît bien être un outil incontournable de la situation d'enseignement, puisqu'elle permet de prendre en compte et de valoriser la diversité de tous les élèves. Il n'en demeure pas moins qu'il peut sembler difficile de la mettre en place au sein de sa propre classe.

Comment mettre en place une pédagogie différenciée ?

La différence des niveaux entre les élèves vient témoigner de la diversité des individus qui composent une classe : chaque parcours scolaire, chaque histoire familiale, chaque personnalité crée des variations par rapport au savoir. L'enseignant doit donc apprendre à connaître ses élèves, de manière à pouvoir leur proposer des stratégies d'apprentissage adaptées. Comme l'illustre ce témoignage d'une mère d'élève :

« Mon fils a une mémoire photographique, donc apprendre ses leçons par la lecture d'un texte lui est très facile. Ce n'est pas le cas de ma fille qui a besoin que la leçon lui "raconte une histoire". Donc face à un enseignant qui est quasi dans l'écriture, elle décroche. » (Karine B.)

Paroles d'enseignants...

« J'essaie de poser un maximum de questions, je fais répondre beaucoup ceux qui savent pour qu'ils se sentent bien dans la classe, et je vais chercher ceux qui ont du mal pour leur permettre de progresser parce que je pense qu'un élève qui participe sera un élève qui retiendra davantage et qui après aura davantage envie d'apprendre. » (Amélie L.)

« On peut demander à un élève d'expliquer ce qui vient d'être fait, créer des binômes d'entraide, respecter leur rythme ; si un élève a déjà fini, l'inciter à aller aider un autre ou à prendre un livre. Ne jamais en laisser ne rien faire, ça ce n'est pas possible ! » (Caroline R.)

« Il faut absolument préparer les cours non pas seulement au niveau du fond, mais aussi au niveau du "comment", c'est-à-dire pédagogiquement, "comment vais-je faire passer ça, qu'est-ce que je vais trouver comme exemple ?" Un bon cours c'est un cours qui a été bien préparé, que le professeur possède avant et que l'élève va comprendre.

Je mets sur Internet, sur mon blog, des fiches synthétiques, des fiches de révision avec l'essentiel. Ce qui fait que ceux qui ne savent pas prendre de notes ont la base et ont le temps de faire des exercices, ceux qui savent très bien prendre des notes, tant mieux pour eux. » (Évelyne D.)

« Laisser une trace écrite : il faut une trace écrite dans le cahier, pour les élèves, pour les parents qui les font réviser, pour nous au cas où il y aurait une contestation. En 4^e, 3^e, je dicte quand je n'ai pas le temps, mais on a toujours travaillé avant. En 6^e, 5^e, le cours est nécessairement écrit au tableau. Maintenant on est de plus en plus équipé en vidéoprojecteur donc je conseille aux jeunes collègues de saisir leur cours à l'ordinateur et de le projeter. » (Vincent T.)

Avant de proposer des cours et des exercices adaptés aux besoins de ses élèves, le professeur doit absolument évaluer où ils en sont. Proposer une évaluation diagnostique en amont de toute nouvelle séquence permet de vérifier qu'ils possèdent bien les prérequis nécessaires au développement de la nouvelle notion. Les évaluations formatives effectuées ensuite au fil du cours permettent d'ajuster la progression au regard des acquisitions et les blocages rencontrés. L'évaluation sommative (ou certificative en cas d'examen : bac, brevet, etc.) fait enfin le bilan, au terme de la séquence, des apprentissages dispensés.

Les deux premiers types d'évaluations, à condition qu'elles soient assez précises, offrent donc à l'enseignant des repères pour adapter sa pédagogie au niveau des élèves et proposer des temps et des travaux de remédiation particuliers.

Il va de soi qu'en dehors des temps de suivi individualisé ou de sous-groupes

de besoin constitués, il peut être difficile, au sein de la classe, de proposer des activités simultanées différentes aux élèves. L'établissement d'une pédagogie différenciée doit ainsi s'inscrire dans un projet d'établissement plus large.

Signalons au passage deux points sur lesquels il convient de rester vigilant dans sa mise en œuvre :

- d'une part, quelle que soit la bonne intention initiale, la constitution de groupes de niveau peut engendrer une forme de ségrégation scolaire entre « bons » et « mauvais » élèves, source de stigmatisations voire de violences entre élèves ;
- d'autre part, comme le montrent les derniers travaux de J-Y. Rochex et de J. Crinon, la mise en place de travaux différenciés à destination des enfants en difficulté peut parfois conduire à une fragmentation du savoir en micro-tâches, au détriment même du sens des apprentissages³⁹.

N'oublions pas cependant qu'adopter une pédagogie différenciée signifie tout simplement varier de manière successive, et pour une même notion, les situations et les supports d'apprentissage. Cela permet de multiplier les opportunités pour que chaque élève s'approprie, en fonction de ses compétences personnelles, le savoir et les savoir-faire enseignés. Alternier exposé magistral, recherches documentaires, exercices individuels, exercices de groupe, lecture de textes, analyses d'images, etc. constitue bien de la différenciation pédagogique et doit être encouragé.

Comme le résume Philippe Perrenoud, « on peut aider un élève à progresser de maintes façons : en expliquant plus simplement, plus longuement ou autrement ; en l'engageant dans une tâche nouvelle, plus mobilisatrice ou mieux proportionnée à ses moyens ; en allégeant son angoisse, en lui redonnant confiance ; en lui proposant d'autres raisons d'agir ou d'apprendre ; en le plaçant dans un autre cadre social, en dédramatisant la situation, en redéfinissant la relation ou le contrat didactique, en modifiant le rythme de travail et de progression, la nature des sanctions et des récompenses, la part d'autonomie et de responsabilité de l'élève⁴⁰. »

La liberté pédagogique offerte à l'enseignant lui permet donc de renouveler sans cesse le déroulement de ses cours, afin de créer des conditions propices à la

réussite des élèves dont il est en charge. Les difficultés rencontrées pour atteindre les objectifs pédagogiques fixés doivent susciter réflexion et imagination, en concertation avec l'équipe pédagogique, en se gardant toujours d'incriminer et de dévaloriser les seuls élèves. Comme on l'entend souvent dans la formation pour adultes : « Il n'y a pas de mauvais stagiaires, il n'y a que des mauvais formateurs » !

Que penser du redoublement ?

Proposer ou non le passage en classe supérieure est parfois une question cruciale à laquelle l'enseignant se trouve confronté au terme du troisième trimestre : dans quel cas faut-il faire redoubler un élève ? De manière très schématique, on pourrait penser que si les compétences attendues en fin de cycle ne sont pas maîtrisées, le redoublement s'impose. Cependant, il apparaît qu'empêcher un élève de passer en classe supérieure puisse se révéler inutile, voire néfaste pour sa scolarité.

La motivation de l'enfant s'avère déterminante pour que le redoublement puisse porter ses fruits. Si le redoublant ne le perçoit pas comme une deuxième chance, il risque de s'installer dans une conduite d'échec et de se braquer contre le système scolaire et contre ses parents.

Par ailleurs, pour qu'un redoublement soit bénéfique, il faut que les conditions d'enseignement changent et soient mieux adaptées au profil de l'élève : une simple répétition dans le même cadre et au même rythme risque de produire les mêmes effets que l'année précédente. Il serait sans doute judicieux de proposer des classes à effectif réduit, ou des heures de soutien renforcées, mais il s'avère parfois difficile de les mettre en place au sein des établissements scolaires.

Le passage systématique en classe supérieure alors que le niveau n'est pas atteint peut toutefois avoir des effets pervers dans un système qui continue à le faire planer comme une épée de Damoclès au-dessus de toutes les têtes d'élèves. Celui qui s'attendait à redoubler et qui passe quand même peut être ainsi conduit à :

- mépriser les mises en garde des enseignants, qui, ne se vérifiant plus sur le court terme, entraînent un sentiment d'impunité face au travail non fait ;

- se sentir rejeté par une école qui, ne pouvant pas résoudre ses difficultés, le pousse le plus rapidement possible vers la sortie, quel que soit le niveau atteint.

Il ne faut surtout jamais oublier que le redoublement ne constitue nullement un moyen de sanction, mais une option à proposer à l'élève après mûre réflexion, pour l'accompagner au mieux dans la poursuite de sa scolarité.

Du côté des parents

Il est indispensable de travailler tout au long de l'année sur le parcours de l'élève au regard de ses difficultés et de ses vœux d'orientation, en partenariat étroit avec le professeur principal, le conseiller principal d'éducation, le conseiller d'orientation psychologue et, bien évidemment, avec les parents. Comment ceux que nous avons interrogés abordent-ils cette question ?

« Redoubler peut permettre à un élève de revoir les points non acquis et peut-être d'acquérir de la maturité pour mieux aborder la suite. » (Sophie R.)

« En tant que parent déléguée, je n'en ai vu aucun en quatre ans. Pourtant il y avait des enfants en réelle difficulté qui n'avaient selon les professeurs pas le socle commun de compétences mais qui passaient quand même en classe supérieure. J'ai eu l'impression durant ces années en collège, d'une grosse machine à sélectionner pour le lycée et faisant peu de place et de cas pour les enfants en difficulté. » (Annick L.)

« Le redoublement, pour en avoir vécu un, cela peut être assez traumatisant. L'impression que le train part sans toi... Mais il est certainement profitable pour des cas d'enfants ayant besoin de temps. » (Émilie C.)

« C'est très bien si l'élève a manqué vraiment beaucoup d'heures de cours dans l'année, sinon, ça ne sert à rien car l'enfant ne travaille pas forcément plus l'année suivante et se retrouve avec des camarades plus jeunes que lui, ce qui peut être vécu comme dévalorisant. » (Laetitia G.)

« Je suis pour le redoublement s'il y a derrière des choses mises en place pour l'année d'après, sinon, ça ne sert pas à grand-chose que l'enfant refasse exactement le même programme dans les mêmes conditions. » (Murielle G.)

« Je pense que le redoublement est stigmatisant pour les enfants, vécu comme une punition et rarement source de rebond positif. Si ça doit arriver à un de mes enfants, j'envisagerai le changement d'établissement : je pense qu'être "le redoublant" est une étiquette qui encourage l'échec. » (Karine B.)

« Le redoublement est une question difficile, il faut que ce soit discuté avec le jeune afin qu'il en comprenne bien la nécessité, pour y adhérer. Sans l'adhésion, ça ne marche pas. » (Corinne L.)

« À ne pas supprimer. Il peut arriver qu'un enfant ait une année à vide pour différentes raisons allant des problèmes de santé à ceux de famille. Recommencer une année permet parfois de reprendre pied et continuer une scolarité dite normale ». (Solange L.)

Le redoublement est prononcé par le chef d'établissement après avis du

conseil de classe à la fin de chaque cycle, c'est-à-dire 6^e, 4^e, 3^e et 2nde. Les parents peuvent cependant toujours le demander s'il leur semble souhaitable, même en milieu de cycle. Leur décision notifiée par écrit n'est alors pas contestable.

À l'inverse, lorsqu'ils s'opposent à un avis de redoublement, ils peuvent engager une procédure d'appel dans des délais fixés et c'est une commission composée de membres divers (inspecteurs, chefs d'établissements, professeurs, conseillers principaux d'orientation, parents d'élèves, directeurs de centres d'information et d'orientation, psychologues, assistants sociaux...) qui, après examen, rendra la décision définitive.

Maintenir le dialogue ouvert avec les parents sur cette question nodale s'avère donc tout à fait primordial, afin d'en clarifier les enjeux et d'éviter ainsi des choix qui pourraient nuire à la motivation et à la réussite de l'enfant.

Pour conclure : ce qu'il faut retenir

L'enseignant en charge de plusieurs niveaux de classe sait qu'il doit préparer des cours adaptés à chacun d'eux. Il se réfère pour cela aux programmes officiels et aux manuels scolaires, puis, au fil de ses séances, il réajuste cette préparation initiale à la progression effective de son groupe, au regard d'évaluations, claires, régulières, aux critères définis et effectuées à des moments clés de la séquence.

Ces évaluations complexifient les choix pédagogiques du professeur, puisqu'elles viennent révéler, au sein de chaque classe, des niveaux hétérogènes qu'il doit également prendre en compte et en charge.

Certes, des dispositifs extérieurs à la classe, en petits groupes ou individuels, permettent de différencier les activités et les méthodes d'apprentissage en fonction des compétences évaluées. Toutefois, lorsque l'enseignant fait cours au groupe entier, il doit aussi veiller à ce que chaque élève puisse à un moment donné s'approprier, par le biais qui lui convient le mieux, le savoir ou le savoir-faire visé. Il peut ainsi varier les approches de la notion enseignée, multiplier les types d'exercices, organiser des temps de travail en binômes ou en groupes, voire, s'il est en capacité de le faire, proposer des activités différentes aux élèves en fonction de leurs compétences propres.

Dans tous les cas, il recherche des solutions pour aider les élèves les plus en difficulté, et, quel que soit le découragement ou l'agacement qu'il éprouve (notamment quand des problèmes de comportement s'y ajoutent), il se garde de leur imputer la seule responsabilité de leurs blocages face aux apprentissages. *L'art d'enseigner* fait ici écho à *L'art poétique* de Boileau, à travers ces deux vers, ô combien célèbres ! qui rapprochent fort justement l'enseignement de l'artisanat :

*Hâtez-vous lentement, et, sans perdre courage,
Vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage.*

Mais, dans la recherche de solutions adaptées au niveau de chacun, l'enseignant s'appuie toujours sur l'expertise de collègues, ainsi que sur un échange bienveillant avec la famille. Le « Vous » de Boileau devient alors

collectif : c'est à l'ensemble de la communauté éducative de réfléchir puis de proposer de manière concertée des méthodes de travail et des choix d'orientation permettant à chaque élève de se sentir porté, et non pas supporté par l'école.

[26](#) « Écoute-moi penser, regarde-moi parler » in BERGÈS Jean, BERGÈS-BOUNES Marika, CALMETTES-JEAN Sandrine, *Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ?* Paris, Érès, 2006, p. 236.

[27](#) CHARLOT Bernard, BAUTIER Élisabeth, ROCHEX Jean-Yves, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Bordas, 2000, p. 81.

[28](#) BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *Les Héritiers*, Les éditions de Minuit, 1964.

[29](#) MEIRIEU Philippe, *Faire l'école, faire la classe*, Issy-les-Moulineaux, ESF, collection Pédagogies, 2006, p. 87.

[30](#) Françoise Dolto, lors d'une conférence sur l'échec scolaire, le 27 février 1986.

[31](#) *Les Cahiers pédagogiques* n°488 mars-avril 2011, p. 48.

[32](#) CHARLOT Bernard, BAUTIER Élisabeth et ROCHEX Jean-Yves, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Bordas, 2000, p. 69.

[33](#) *Ibid.*, p. 62.

[34](#) MEIRIEU Philippe, *Faire l'école, faire la classe*, Issy-les-Moulineaux, ESF, collection Pédagogies, 2006, p. 55.

[35](#) *Ibid.*, p. 54.

[36](#) PERRENOUD Philippe, *L'évaluation des élèves*, Bruxelles, De Boeck, 1999, p. 192.

[37](#) PRZESMYCKI Halina, DE PERETTI André, *La Pédagogie différenciée*, Paris, Hachette, 1991.

[38](#) BURNS Robert, *Methods for individualizing instruction*, Educational Technology n° 11, 1971, p. 55-56.

[39](#) ROCHEX Jean-Yves, CRINON Jacques, *La Construction des inégalités scolaires. Au cœur des dispositifs d'enseignement*, Presses universitaires de Rennes, 2012.

[40](#) PERRENOUD Philippe, *L'évaluation des élèves*, Bruxelles, De Boeck, 1999, p. 122.

Le groupe-classe

La classe se compose d'élèves aux niveaux, aux histoires et aux personnalités divers, qui parviennent à se fédérer au regard d'objectifs pédagogiques et de codes éducatifs communs.

Le chapitre précédent, à travers l'étude de la différenciation pédagogique notamment, a montré que toute l'habileté du professeur consiste à poser un cadre valable pour l'ensemble du groupe, tout en s'intéressant aux individus qui le composent.

Le déroulé type du début de première heure de cours de l'année illustre parfaitement la nécessité pour l'enseignant d'avoir toujours à associer singulier et pluriel au sein de la classe. Pour chacune des étapes citées, ce qui relève de la prise en compte du groupe ou de l'individu sera indiqué entre parenthèses :

- Demander à ce que les élèves se mettent en rang avant d'entrer en cours (groupe).
- Les installer en fonction d'un plan de classe préétabli (groupe).
- Leur demander de s'asseoir sur invitation du professeur et de sortir leurs affaires (groupe).
- Faire l'appel (individu).
- Se présenter, reprendre l'emploi du temps, annoncer les objectifs pédagogiques, les échéances et les modalités de travail (groupe).
- Poser les règles de comportement attendues (groupe).
- Demander s'il y a des questions (individu).
- Proposer à chaque élève une fiche de renseignements permettant de prendre en compte les problématiques personnelles pouvant interférer sur la scolarité – situation familiale, activités extrascolaires, problèmes de santé particuliers, etc. (individu).
- Rappeler à l'ordre en cas de bavardage (individu).

Ce dernier chapitre propose d'observer plus particulièrement l'enfant et l'adolescent au sein du groupe d'élèves, car les enseignants oublient parfois que les préoccupations personnelles infiltrent toujours l'espace artificiellement clos de la classe. Maintenus la plupart du temps en sourdine, ces problèmes peuvent entrer en conflit avec la dynamique des apprentissages, et il faut se préparer à les accueillir ou à y faire face lorsqu'ils se manifestent plus ou moins bruyamment.

Afin de couper court aux inquiétudes légitimes que développeraient les futurs et jeunes professeurs, ainsi qu'aux cauchemars récurrents de pré-rentree des plus anciens, abordons tout d'abord la question des oppositions conflictuelles qui doivent être anticipées pour mieux pouvoir être maîtrisées.

Faire face au groupe et aux individus

L'inévitable conflit

Le professeur, qui est encore aujourd'hui formé pour transmettre sa discipline et non pour gérer un groupe d'adolescents, espère toujours que son enseignement sera reçu dans l'harmonie la plus totale et redoute évidemment l'irruption des conflits. Il va de soi que cet espoir est vain, pour plusieurs raisons dont trois en particulier.

D'abord, si l'enseignant a choisi son métier, les élèves sont contraints d'assister à ses cours. Or, comme nous le rappellent avec bon sens Gilles Amado et André Guittet, « ne semble-t-il pas naturel que des individus refusent d'écouter, refusent en fait de se soumettre à quelque chose qui ne les concerne pas et qui n'est important que pour l'émetteur⁴¹ ? » Cruelle désillusion, en effet, que de s'entendre répondre « Non ! », à la question « Cela ne t'intéresse pas, ce que je raconte ? » naïvement posée à l'élève inattentif et insolemment franc...

Ensuite, il ne suffit plus aujourd'hui de dire « Je le veux ! » pour que les élèves s'exécutent, et il va de soi que certaines de leurs motivations divergeront parfois des objectifs fixés par l'enseignant.

Enfin, le professeur s'adresse à des adolescents, qui, parce qu'ils traversent précisément cette phase « où ils ne se sont pas encore trouvés », luttant « pour établir une identité personnelle, pour ne pas s'installer dans un rôle assigné par l'adulte⁴² », développent des réactions d'opposition fatigantes, mais généralement constructives, telles que :

- **l'affranchissement des interdits parentaux** et le retournement des rapports d'autorité jusqu'alors établis ;
- **l'expérience de la toute-puissance**, et la volonté de décider de son propre destin ;
- **la recherche de valorisation** auprès des pairs, par besoin de

reconnaissance et de restauration narcissique.

Le fait que les adolescents peinent à différer, à gérer, et à verbaliser les montées d'excitation pulsionnelles qui les habitent, et qu'ils craignent au plus haut point de perdre la face devant le groupe, complique encore les relations qu'ils entretiennent avec les adultes.

Winnicott résume cette situation inévitablement conflictuelle de la manière suivante : « Le problème, c'est que nous sommes mis au défi, et qu'il nous faut faire face en tant qu'adultes ; mais notre rôle est de faire face, (plutôt que de porter remède) à ce qui est essentiellement une manifestation de santé »... Le meilleur remède à l'adolescence n'étant souvent rien d'autre, selon lui, que le temps⁴³ !

L'enseignant doit ainsi bien comprendre que l'opposition qui se joue entre les élèves et lui ne le cible pas en tant qu'individu, mais en tant que représentant des adultes et de l'institution. La nécessité de dépersonnaliser le rapport de forces permet ainsi d'éviter au professeur :

- une remise en question excessive, qui risquerait d'attaquer l'estime de soi ;
- une indignation viscérale, qui pourrait conduire à l'escalade.

Le rappel des règles communes poursuit cette même volonté de se décoller de l'individuel, pour réinscrire le conflit dans le cadre général de conduite et de fonctionnement posé pour tout élève de l'établissement. Rester ferme mais juste, c'est-à-dire ni permissif ni tyrannique, demeure donc le meilleur garant pour gérer les attaques au cadre posé par l'enseignant.

Gérer le conflit

Paroles d'enseignants...

« Au début, j'avais envie d'être aimée des élèves. Quand ça ne se passait pas bien, je le vivais mal, j'étais indignée personnellement, je ne me sentais pas bien. Il faut arriver à prendre de la distance par rapport à ces questions. Si c'est juste une petite provocation, couper court, passer à autre chose et demander à l'élève de venir à la fin du cours. En fait, il faut tout de suite remettre le reste de la classe au travail, ne pas rester sur une provocation, pour que la classe ne s'occupe plus de l'élément perturbateur. » (Caroline R.)

« En cas de conflit personnel avec un élève, il y a une règle d'or à respecter : toujours ramener le conflit à la fin de l'heure, ne pas le régler devant toute la classe, car la classe sera de son côté quoi qu'il arrive. » (Vincent T.)

Le conflit dans une classe peut concerner divers protagonistes : deux élèves, deux groupes d'élèves, l'enseignant et un élève, l'enseignant et la classe, etc. Quelle que soit sa configuration, c'est à l'adulte de contenir les paroles et les gestes qui pourraient dépasser les limites du respect exigé. Il faut pour cela garder son calme, faire appel à un tiers au besoin, et ne pas oublier que le rapport de force instauré naît souvent de la simple confrontation avec l'institution ou le monde des adultes qu'il représente.

Conscient de sa responsabilité, l'enseignant redoute parfois de voir son autorité submergée par la violence du conflit engagé. Toutefois, cette situation rare (et jamais irréversible lorsque l'équipe pédagogique est soudée), ne survient qu'après une accumulation de petits faits non ou mal traités par le professeur. Voici, à titre d'exemple, une étude de cas survenu dans l'académie de Créteil pour illustrer ce propos.

Étude de cas

Septembre

Une élève de troisième adopte un comportement inadapté dans le cours d'un professeur néo-titulaire : devoirs non faits, prises de parole intempestives, bavardages et rires dérangeant le cours, avec une propension très régulière à sortir la dernière de la classe. Le professeur associe le comportement de cette élève à ses difficultés scolaires, et ne met pas en place de mesures particulières.

Début octobre

Lundi

Alors même qu'un délai supplémentaire avait déjà été toléré, cette élève parmi d'autres ne remet pas le devoir à la maison demandé. Le professeur attribue à tous les retardataires deux heures de retenue.

À la fin de l'heure, l'élève vient lui confier, en pleurs, sa situation familiale compliquée (père absent, mère accaparée par son travail, frères et sœurs à

prendre en charge, appartement exigü...) et promet qu'elle lui remettra sa copie le lendemain, ajoutant que le fait qu'il soit à ses yeux différent des autres professeurs la motive pour faire des efforts.

L'enseignant, pressé par son emploi du temps et sensible aux explications données, accepte la proposition de l'élève et supprime ses heures de retenue. Ravie, elle sort de la salle en lui demandant à la volée s'il est vrai qu'il est marié et qu'il habite à tel endroit.

Mardi matin

Le casier du professeur est vide. Il se rend alors directement à la vie scolaire pour informer les surveillants des deux heures de retenue données à l'élève. Il ne prend pas le soin de lui annoncer directement la punition.

Vendredi, dernière heure de l'après-midi

L'élève se comporte de manière insupportable pendant tout le cours du professeur, qui ne l'a pas revue depuis le lundi.

À la fin de l'heure, il la convoque pour lui dire qu'il souhaite absolument rencontrer sa mère. L'élève riposte, très énervée, que cela n'aura pas lieu. L'enseignant lui promet alors des sanctions sévères si sa mère ne se présente pas au rendez-vous. La jeune fille explose, l'accuse d'être indifférent à ses problèmes, l'insulte et le menace de représailles.

Analysons à présent les faits ayant conduit à la crise, par le biais d'un tableau exposant chaque fois ce qui aurait pu être fait à chaud et en amont pour éviter l'escalade.

Étapes et faits	Réactions à chaud pouvant éviter l'escalade	Mesures à prendre en amont permettant d'éviter la survenue de crises similaires
Septembre		
Une élève de 3 ^e adopte un comportement inadapté	Réagir immédiatement aux attaques au cadre en rappelant les règles et en prenant des mesures liées à leur non-respect (dialogue, rencontre avec le conseiller principal	Exposer dès le départ les règles de fonctionnement et les conséquences de leur non-respect. S'enquérir auprès de ses

(attitude et travail) dans le cours d'un jeune professeur.	d'éducation, le professeur principal, les parents de l'élève, punition, etc.).	collègues d'informations nécessaires pour bien appréhender l'attitude de certains élèves. Se tourner vers eux en cas de difficulté pour ne pas laisser s'installer une relation exclusive. Être conscient et alerté sur l'existence de projections fantasmatiques incontournables de la relation enseignant/enseigné.
Le professeur n'y prête pas attention.	Le professeur doit toujours mettre des mots et s'interroger sur les comportements particuliers des élèves dont il est en charge.	
Octobre : lundi		
L'élève ne remet pas un devoir, comme d'autres élèves, dans le délai imparti (malgré une tolérance déjà accordée).	Rappeler la règle aux élèves. Les conséquences annoncées en cas de non-respect doivent être appliquées.	
Le professeur met ces élèves en retenue, comme il le leur avait annoncé.	Annoncer que la retenue sera l'occasion de faire le devoir demandé.	Faire en sorte que la punition soit proportionnée et éducative.
À la fin du cours, l'élève vient se justifier	Signaler à la vie scolaire tout comportement et toute situation problématiques.	La punition doit être individualisée, mais pas négociée.

en exposant sa situation personnelle et se met à pleurer.		
Le professeur lève la punition à la condition que le devoir lui soit remis le lendemain.	La punition pourrait être levée sur un mot des parents excusant l'élève : rien ne justifie que le professeur revienne sur la punition annoncée.	Garder en tête que les élèves sont très sensibles au sentiment d'injustice : bien veiller à expliquer pourquoi, pour un même fait, les conséquences peuvent parfois diverger.
Commentaire de l'élève sur la vie privée du professeur	Reprendre et signaler à la vie scolaire tout comportement déplacé.	Évoquer les notions de respect d'autrui de la vie privée et de la fonction exercée.
Mardi		
Le devoir n'est pas dans le casier du professeur : ce dernier décide de punir l'élève.	Éviter de prendre des décisions sous l'emprise de l'agacement.	
La punition est transmise à l'élève <i>via</i> la vie scolaire.	Assumer personnellement et de visu la punition donnée à l'élève.	Un professeur ne doit pas culpabiliser de punir un élève, et garder en tête qu'il n'est pas là pour être aimé !
Vendredi		
Dernière heure de cours de la journée et de la semaine : l'élève est insupportable.	Réagir immédiatement pour ne pas laisser l'excitation monter.	Faire en sorte que la situation conflictuelle soit réglée avant d'accueillir de nouveau l'élève concerné dans la classe.
À la fin de l'heure, le	La recherche des causes (pourquoi elle agit ainsi) doit précéder	Faire savoir aux élèves que la collaboration avec

professeur lui annonce qu'il veut rencontrer sa mère.	l'annonce des conséquences (la convocation de la mère).	leurs parents a pour but de les aider, non de les punir.
L'élève fait preuve d'insolence.	Différer la suite de l'entretien, en expliquant à l'élève qu'elle est trop énervée pour continuer à discuter.	Savoir garder son sang-froid et ne pas se sentir la cible directe des attaques formulées.
Le professeur réagit par la gradation des sanctions promises.		Ne jamais promettre plus que ce que l'on peut tenir, au risque de perdre sa crédibilité et son autorité.
Insultes et menaces de mort adressées par l'élève au professeur.	Signaler immédiatement à la vie scolaire, à la direction voire au commissariat la gravité des faits survenus.	Éviter de rester isolé avec un élève ou un parent (vendredi soir, dernière heure de cours...), ces situations pouvant favoriser les débordements.

Cet exemple illustre bien comment l'enseignant, bien qu'essayant d'être compatissant avec l'élève concernée, précipite la situation vers la crise en acceptant les attaques au cadre, en différant le dialogue appelé par le comportement inadapté de la jeune fille, et surtout, en restant isolé. On peut voir également que l'escalade aurait pu chaque fois être évitée, ce qui permet de dire qu'une maladresse peut souvent être réparée avant qu'elle ne dégénère.

De manière générale, les élèves acceptent bien les règles édictées par l'adulte – lorsqu'elles sont sensées et justes –, tout comme les punitions relatives à leur manquement – lorsqu'elles sont respectueuses, équitables et proportionnées.

La crise se construisant par étapes, l'enseignant dispose d'un certain nombre d'opportunités pour la désamorcer : plus une situation est prise en amont, moins elle a de chance de dégénérer. C'est pourquoi une vigilance constante portée à la communication verbale (interpellations, moqueries, interjections...) ou non verbale (gestes, mimiques, postures...) permet au professeur d'intervenir dès les

premiers signes d'échauffement et d'éviter ainsi que la situation ne s'envenime. Un regard appuyé, une question pour savoir ce qui se passe, la convocation des élèves à la fin du cours ou la proposition de prendre les parents pour arbitres peuvent calmer certaines ardeurs belliqueuses. Remobiliser les élèves sur les objectifs pédagogiques poursuivis s'avère en outre un bon moyen de les dégager d'une problématique annexe.

Lorsqu'il intervient, l'enseignant doit lui-même veiller à ne pas se montrer menaçant, agressif ou humiliant, en particulier avec les adolescents qui préféreront camper sur des positions frondeuses plutôt que perdre la face devant le groupe. Il est donc toujours plus judicieux de parler posément, de rester dans le champ de l'argumentation et non de l'intimidation, de baisser la voix, d'user d'un énoncé indirect (« Je suis sûre que tu es d'accord avec moi ! », plutôt que « Tu n'écoutes pas ce que je dis ! ») ou encore de l'humour (« Mais dis-moi, Untel : tu as mangé du lion ce matin ! ») pour apaiser les tensions. *A contrario*, les cris, l'emploi d'un ton cassant, de l'impératif, de l'ironie ou des ultimatums peuvent conduire à l'escalade, ainsi que l'attribution d'une sanction trop dure ou non méritée, et, est-il nécessaire de le dire, l'interposition physique. Aussi est-il vivement recommandé dans ce domaine de ne pas agir trop rapidement ou sous le coup de la colère : « Que le maître entre dans un rapport de force et transforme sa classe en partie de bras de fer entre lui et ses élèves et l'institution scolaire s'écroule : l'adulte exerce la violence qu'il est supposé suspendre⁴⁴. »

En différant la gestion du conflit, l'enseignant évite en outre deux écueils supplémentaires : d'une part, le basculement de la classe « dans une opposition systématique au professeur » ; d'autre part, « une escalade dans les menaces de punition, que le professeur sera souvent incapable de faire respecter sur le moment tant la tension et la provocation sont importantes⁴⁵. »

Le traitement différé de ces situations, en présence de tiers si nécessaire (parent, conseiller principal d'éducation, professeur principal), permet enfin à l'élève de verbaliser ce qui s'est joué sous le coup de l'émotion et lui offre une possibilité de restaurer, par la présentation d'excuses notamment (individuelles plutôt que publiques car très humiliantes à cet âge), la relation entre les parties opposées.

Après avoir évoqué ces situations paroxystiques, revenons aux stratégies et

aux ressources dont peut user l'enseignant pour canaliser, dès le départ, les petits problèmes de discipline et éviter ainsi qu'ils ne s'installent, voire qu'ils ne s'aggravent et dégénèrent.

Questions de discipline

Rappelons tout d'abord que l'appréciation des conditions favorables à la transmission des apprentissages dépend en grande partie de la matière enseignée, des conditions d'exercice, de la pédagogie choisie par l'enseignant, et... de sa propre tolérance !

Les exigences d'un professeur d'éducation physique et sportive au moment où ses élèves effectuent des tours de stade ne seront évidemment pas les mêmes que celles d'un collègue de français surveillant une rédaction, ni que celles d'un collègue de physique-chimie organisant en travaux pratiques une expérience avec ses terminales S.

Cette relativité prise en compte, il n'en reste pas moins que certains comportements d'élèves peuvent gêner le bon déroulement du cours et son acquisition : bavardages légers, participations anarchiques, oublis de matériel, retards dans la remise des documents demandés, déplacements intempestifs, etc.

Prises isolément, ces conduites apparaissent parfois mineures au professeur qui répugnerait à endosser trop vite un rôle répressif, mais il est important de considérer que tenir sa classe revêt résolument une dimension éducative : c'est à l'enseignant d'établir et de maintenir un cadre de travail propice, dans lequel il peut choisir, une fois ce cadre installé, de tolérer plus ou moins de vie dans sa classe, sans jamais être débordé. Par ses remarques, ses rappels à l'ordre, ses regards, ses déplacements, il lui appartient donc de remettre les adolescents dans leur position d'élèves, de les aider à tenir ce rôle qui leur permettra à tous d'être réceptifs aux apprentissages.

Discipline et tenue de classe

Paroles d'enseignants...

« Lorsque les élèves ne sont pas très attentifs, plutôt que de crier plus fort, baisser la voix les pousse à écouter. » (Évelyne D.)

« Contre le bavardage diffus, les petits chuchotements généralisés, plutôt que de crier un bon coup, il

vaut mieux se taire et attendre que le silence revienne. Par contre, il y a des moments où le bavardage est normal et même nécessaire. Si on ne les laisse jamais ouvrir la bouche dans ces moments (par exemple : distribution de papiers, l'après consignes...), cela risque de provoquer un conflit légitime. Quand quelqu'un fait autre chose en classe, je m'approche, je prends le papier, je continue le cours, je me dirige vers la poubelle et je le jette, je n'en fais pas un drame et l'élève comprend que ce qu'il faisait n'avait rien à voir avec le cours. En général, il n'y a aucune objection car je ne lis pas le contenu. Le plus intéressant c'est le cours, on ne va pas faire une scène pour ça. Souvent, le point commun à toutes les difficultés, c'est le problème de décalage des langages : verbal, corporel... Les codes de communication scolaire ne sont pas toujours maîtrisés par les élèves. Nous, nous trouvons que c'est complètement logique de lever la main avant de parler, de ne pas couper la parole au professeur, de ne pas tricher, choses qui sont évidentes pour les enseignants, pour les adultes, pas forcément pour certains élèves... Par exemple, parler en tutoyant. Certains professeurs réagissent très mal à ça, mais ce n'est pas forcément de la provocation, c'est une question de maîtrise des codes sociaux qui existent dans l'école. Les élèves n'ont pas les mêmes codes à l'extérieur. Parfois, il faut simplement leur enseigner ces codes. Il ne faut surtout pas s'énervier, mais reprendre l'élève. Le "tu" n'arrive pas directement, c'est plutôt dans des expressions, des ordres "Attends !", "Viens voir !" : ils ne se rendent pas compte que c'est du tutoiement. Dans ce cas, il suffit généralement de leur expliquer simplement, et c'est l'occasion de faire une petite parenthèse sur le mode impératif ! Si l'élève continue, c'est qu'il est dans la provocation. » (Caroline R.)

Parce que le respect des règles de conduite dépasse l'obéissance pure et dépend de la motivation pédagogique, la notion de « discipline » tend à céder le pas à celle de « tenue de classe ».

En effet, le mot « discipline » reste associé à l'idée de contrainte, ce dont témoigne d'ailleurs l'une de ses acceptions qui l'apparente à un instrument de flagellation, à un fouet pour corriger les mauvais élèves.

L'expression « tenue de classe », consacrée par la formation dispensée aux enseignants stagiaires sur ce thème, permet d'élargir le rapport à la règle, même si de prime abord la contrainte semble en être aussi constitutive qu'elle peut l'être au mot « discipline ».

Le *Dictionnaire historique de la langue française* (Robert) attribue au verbe « tenir », dans sa forme transitive, deux sens principaux :

- « Avoir quelque chose en main »
- « Occuper un territoire, le posséder »

L'expression « tenir une classe » conduit ainsi, par son étymologie rigide et militaire, à ces interprétations possibles : « dominer », « maîtriser », « contrôler », « avoir la mainmise sur » une classe. Dans cette acception, la relation des élèves à l'enseignant s'avère nettement dissymétrique, le maître (*dominus* en

latin) imposant un ordre aux élèves par sa supériorité :

- **physique** : supériorité de l'adulte, stratège sur sa colline, qui surplombe depuis l'estrade des rangées d'enfants assis ;
- **statutaire** : supériorité du professeur (du latin *fari* : « parler »), qui dispense le savoir à un enfant muet (du latin *infans* : « qui ne parle pas ») ;
- **psychique** : supériorité de l'adulte (du participe passé *adultus* : « accompli ») sur l'adolescent en construction (du participe présent *adolescens* : « inachevé »).

L'enseignant qui tient sa classe apparaît donc comme celui qui, de manière métaphorique, tiendrait les rênes d'une classe menée à la baguette. Vue sous cet angle, la tenue de classe viserait donc à instaurer une relation autoritaire, comme un rapport de force, entre le professeur et ses... disciples.

Fort heureusement, la circulaire du 16 août 2006 consacrée à la lutte contre la violence en milieu scolaire permet de nuancer cette première interprétation rigoriste du rôle de l'enseignant, puisqu'elle définit comme « premiers socles de prévention », « l'acte pédagogique et le cadre éducatif » :

« Les enseignements, le savoir et l'accès au langage et à sa maîtrise, constituent un cadre structurant et protecteur : en soi, l'acte pédagogique représente une des premières préventions de la violence et exige le respect du cadre réglementaire et des personnes qui en sont les garantes. »

À la lecture des objectifs pédagogiques et éducatifs réaffirmés dans cette circulaire, que deviennent alors les expressions « tenir les rênes » et « mener à la baguette » dégagées en première analyse ? Si l'on admet que celui qui tient les rênes est celui qui *conduit*, et que celui qui tient la baguette est celui qui *dirige*, on constate alors que l'idée de mouvement induite par ces deux verbes vient s'opposer à celle de rigidité qui se dégageait au départ.

D'un côté du bureau comme de l'autre, le mouvement s'avère constitutif de l'acte d'éducatif (étymologiquement *ex-ducere* : « guider, emmener vers ») : l'enseignant n'est-il pas chargé de faire *progresser* des élèves, eux-mêmes en pleine *construction* ? Étonnant paradoxe que l'élève le plus remuant dans un cours soit souvent celui qui stagne dans son apprentissage...

Le professeur qui tient sa classe est donc celui qui *conduit* ses élèves (*cum* : « avec » /*ducere*) dans une *direction* programmée, faite d'objectifs éducatifs à atteindre.

Nous en concluons que la baguette précédemment mentionnée n'est ni la férule, ni la baguette du chef militaire commandant à ses troupes, et encore moins celle du magicien figeant son auditoire. Cette baguette imaginaire serait plutôt celle du chef d'orchestre qui, en dirigeant ses musiciens, leur permet à tous de suivre un mouvement harmonieux tout en jouant une partition individuelle.

L'expression « tenir une classe » peut alors s'entendre comme :

- Animer une classe
- Mobiliser une classe
- Motiver une classe
- Encourager une classe

Elle devient, de facto, synonyme de l'expression « conduire une classe », moins liée au maintien de l'ordre qu'à l'élaboration du cadre éducatif et de projets pédagogiques motivants.

Afin d'éviter les connotations autoritaristes, la formation « Tenue de classe » proposée aux personnels stagiaires – professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation – a d'ailleurs été rebaptisée « Gestion de classe et climat scolaire ».

Comme nous l'avons vu précédemment, il s'avère de plus en plus illusoire, et évidemment peu souhaitable, de voir les élèves obtempérer par la force exercée ou les menaces proférées par l'adulte : le sens donné à la règle, la rigueur de son observation, l'explicitation et l'application juste, proportionnée et dépassionnée des conséquences de son infraction, contribuent bien davantage à asseoir l'autorité de l'enseignant.

Les élèves acceptent généralement les règles qui visent à leur offrir la possibilité de progresser dans et grâce au groupe, sans être menacés dans leur apprentissage par des brimades, des moqueries, des chahuts qui pourraient mettre leur réussite en péril. C'est pourquoi les règles doivent toujours être

établies à l'aune du développement, de l'épanouissement et de l'émancipation des élèves (au sens étymologique de « *lâcher la main tenue* »), dans le but de canaliser et non pas de réprimer, refréner voire étouffer les élans propres à cet âge :

« Mon fils a l'impression d'être très infantilisé par le collège, d'avoir le droit de ne rien faire : il faudrait par exemple lui proposer des actions de tutorat pour le valoriser et le responsabiliser. »
(Laetitia G.)

« Pour mon fils, il y a beaucoup trop d'interdictions à l'école. Sur les temps de récréation, à part discuter, il dit ne rien pouvoir faire d'autre. Il compare l'école à une prison ! » (Delphine B.)

L'attribution des punitions en cas de non-respect du règlement doivent, dans cette même logique, faire l'objet d'une attention toute particulière afin d'éviter le sentiment d'injustice et l'instauration d'un rapport de force tout à fait préjudiciables.

Les punitions possibles

Paroles d'enseignants...

« Je choisis un questionnaire dans le livre que je donne à l'élève et que je note. Au bout d'un moment, ça finit par les embêter d'avoir du travail supplémentaire. » (Évelyne D.)

« La première fois, c'est un mot sur le carnet comme prévu dans le règlement intérieur, la deuxième fois, on appelle les parents, la troisième fois les élèves ont une punition. Ne jamais rien laisser passer, même si c'est infime, même si ça paraît banal, surtout si on a affaire à des élèves difficiles. Toujours le rappel à la loi, au règlement, quitte à reprendre l'élève à la fin du cours. J'expose dès le début de l'année les règles de base. » (François F.)

« Si vous êtes dans un collège difficile, que vous avez beaucoup d'élèves à coller, vous avez du travail supplémentaire et il faut évaluer les colles que vous avez mises aux élèves, ce qui pose problème. Dans tous les cas, il faut être ferme sur ses sanctions : le professeur qui dit "au bout de trois croix, je te mets une heure de colle" et qui au bout de cinq croix ne l'a toujours pas fait perd complètement son autorité, il n'est plus crédible. C'est difficile au début, mais peu à peu les élèves comprennent le système et il y a beaucoup moins de problèmes. Les fruits sont récoltés tard mais ils le sont au bout d'un moment. »
(Vincent T.)

Bien que les termes « punition » et « sanction » soient souvent considérés comme synonymes, le cadre scolaire les distingue en faisant des punitions une prérogative de tout le personnel de l'établissement et en réservant les sanctions au conseil de discipline et au chef d'établissement (avertissement, blâme, exclusion temporaire de l'établissement, exclusion définitive). Le professeur

peut donc proposer une sanction pour un élève au chef d'établissement, mais en aucun cas l'attribuer lui-même.

En ce qui concerne les punitions, le *Bulletin officiel* du 13 juillet 2000 et la circulaire d'août 2011 consacrés à ce thème rappellent qu'elles « doivent respecter la personne de l'élève et sa dignité », excluant de fait « toutes les formes de violence physique ou verbale, toute attitude humiliante, vexatoire ou dégradante à l'égard des élèves. »

Dans le respect des principes généraux du droit, seules peuvent être données par l'enseignant les punitions inscrites au règlement intérieur et dont la circulaire citée propose une liste indicative :

- inscription sur le carnet de correspondance ou sur un document cité par les parents ;
- excuse publique orale ou écrite : elle vise à déboucher sur une réelle prise de conscience du manquement à la règle ;
- devoir supplémentaire (assorti ou non d'une retenue) qui devra être examiné et corrigé par celui qui l'a prescrit. Les devoirs supplémentaires effectués dans l'établissement doivent être rédigés sous surveillance ;
- retenue pour réaliser un devoir ou un exercice non fait ;
- exclusion ponctuelle d'un cours.

Par ailleurs, le texte proscrit un certain nombre de punitions ancrées de longue date dans l'histoire scolaire :

- les lignes à copier, car la punition doit avoir un caractère éducatif ;
- les points de moins à un devoir, car l'évaluation du comportement se distingue de l'évaluation de la matière ;
- le zéro de conduite, car l'évaluation du comportement s'inscrit dans un cadre défini (livret personnel de compétences en primaire – compétences sociales et civiques du socle commun – ; note de vie scolaire au collège) ;

– la punition collective, car au regard du droit, toute punition doit être individualisée. Le *Bulletin officiel* du 28 octobre 2004 précise en effet que pour qu'un groupe soit puni, tous les élèves qui le composent doivent avoir été identifiés comme responsables du fait sanctionné.

Indépendamment de ces restrictions officielles, on peut se demander par ailleurs s'il est bien judicieux de donner sa propre matière comme objet de punition. Quel rapport l'élève puni entretiendra-t-il avec les mathématiques s'il est obligé de faire une somme d'exercices en plus que ses camarades ?

Rappelons enfin que l'exclusion ponctuelle de cours « ne peut être prononcée que dans des cas exceptionnels ». Comme le stipule la circulaire d'août 2011, « elle s'accompagne nécessairement d'une prise en charge de l'élève dans le cadre d'un dispositif prévu à cet effet et connu de tous les enseignants et personnels d'éducation. »

Elle est notamment envisagée lorsque l'élève perturbe gravement le cours ou constitue une menace pour la sécurité physique et psychique du groupe ou de lui-même. Elle fait alors l'objet d'un rapport écrit remis au conseiller principal d'éducation et au chef d'établissement et/ou d'une information aux parents.

Mais rien ne sert d'avoir à sa disposition un arsenal de punitions sans savoir les manier à des fins éducatives : qu'est-ce qui contribue à les rendre efficaces sur le plan du comportement et des apprentissages ?

L'efficacité de la punition

Paroles d'enseignants...

« Expliquez aux élèves quand vous les grondez ou leur donnez une punition. » (Vincent T.)

« Les élèves ne supportent pas l'injustice. Il faut qu'ils sachent à l'avance à quoi ils vont être confrontés. Si on a envie de se mettre en colère contre les élèves, il faut jouer comme un comédien. Je me mets devant eux au début du cours, je ne leur demande pas de s'asseoir et c'est le moment que je choisis si j'ai envie de leur passer un savon. Du coup, je parle d'une voix très posée et ça glace l'atmosphère, ce qui me permet d'obtenir le calme pour un bon moment. » (Caroline R.)

Une punition efficace est tout d'abord une punition juste. Les élèves se plaignent très souvent du caractère arbitraire des punitions reçues, et les recherches menées par l'Observatoire international de la violence à l'école font

de ce sentiment d'injustice l'un des principaux facteurs de violence en milieu scolaire.

Une punition juste est tout d'abord une punition inscrite au règlement intérieur ; elle répond à un manquement aux devoirs qui y sont également mentionnés. Comme l'explique Eirick Prairat, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Nancy II, « la sanction vise à rappeler la primauté de la loi et non la prééminence des adultes⁴⁶. »

Ensuite, cette punition doit être individualisée et prendre en compte le cas particulier de l'élève incriminé, un même fait commis par deux élèves pouvant conduire le professeur à donner deux punitions distinctes :

« On ne sanctionne pas uniquement en fonction de l'acte commis, mais également et surtout s'agissant de mineurs, en considération de la personnalité de l'élève et du contexte de chaque affaire. Mais la réponse apportée en fonction de la gravité des faits reprochés ne doit pas aboutir à une "tarification" des sanctions, car il serait alors porté atteinte au principe de l'individualisation des sanctions⁴⁷. »

De même, la punition doit rester proportionnelle au manquement constaté, et non pas aux antécédents de l'élève en matière d'indiscipline. Ce n'est pas parce qu'un élève est notoirement perturbateur que le professeur lui infligera une punition lourde au moindre écart à la règle constaté.

Enfin, pour que la punition soit reconnue comme juste, elle doit impérativement être expliquée à froid à l'élève, voire à ses parents, de manière à éviter « l'incompréhension et le sentiment d'injustice qui contribuent à fragiliser la notion même d'autorité⁴⁸ ». Il s'agit de permettre à l'élève de prendre conscience de ses actes et de devenir plus responsable. Quant à l'information aux familles, le *Bulletin officiel* du 28 octobre 2004 rappelle fort à propos que « la punition sera d'autant mieux suivie d'effets que les parents auront été avisés et convaincus des motifs de celle-ci. »

Une punition efficace est donc une punition pensée, mesurée et expliquée. Si elle doit constituer une réponse rapide à l'acte constaté et faire l'objet d'une reprise à l'issue de sa réalisation, Eirick Prairat conseille cependant de « se

garder du désir d'efficacité immédiate qui est toujours, qu'on le veuille ou non, désir de soumission et de domination [car] bien souvent, chez l'enfant ou l'adolescent, le sens advient après, plus tard⁴⁹ ».

Rappelons encore que si l'adulte punit pour contraindre, il risque d'encourager chez les jeunes les attitudes d'opposition. Constatant ainsi que 80% des élèves punis sont des garçons, le docteur en sciences de l'éducation Sylvie Ayrat met en lumière un terrible paradoxe : « La sanction consacre ce qu'elle prétend combattre : une identité masculine caricaturale qui s'exprime par le défi, la transgression. »⁵⁰

L'important est donc de veiller au sens éducatif à la sanction donnée, pour permettre à l'élève de modifier ses représentations, et de repartir à zéro en retrouvant, après l'action réparatrice que représente la punition, la confiance dont il bénéficiait avant le manquement puni.

Pour conclure, n'oublions pas que les élèves sont des enfants, des adolescents ou des jeunes adultes en pleine construction affective, intellectuelle et sociale, et que l'école est l'un des lieux majeurs de cet apprentissage : un droit à l'erreur doit ainsi être accordé et réfléchi, au même titre que l'erreur dans le cadre didactique.

C'est parce qu'il convient de protéger les élèves des autres mais aussi d'eux-mêmes que des règles sont posées. Et plus les élèves se sentiront protégés par les adultes qui les encadrent, plus ils sauront les respecter.

Du côté des parents

« Ma fille est rassurée par des règles sensées et intelligibles car c'est une continuité avec ce que l'on pratique en privé. » (Nicolas Z.)

« Les punitions sont forcément mal vécues mais elles sont nécessaires, c'est la vie, il y a des devoirs et des obligations pour tout le monde et l'on doit s'y faire. » (Corinne L.)

« Certaines règles lui semblent un peu abusives, il reproche parfois les punitions disproportionnées, et la sévérité de certains surveillants. » (Émilie C.)

« J'essaie de ne pas prendre parti contre les punitions de l'école, en tout cas devant mes enfants. En revanche, si cela ne me semblait pas cohérent, je pense que j'irais discuter pour comprendre avec l'équipe éducative. » (Christelle F.)

« J'informe toujours les enseignants en début d'année que je ne me mêle pas des punitions faites à l'école mais que je refuse d'appliquer à la maison des punitions données à l'école (lignes, par exemple) : en cas de manquement grave à une règle, je choisis moi-même une punition à la maison mais ce qui se passe à la maison ne peut pas être édicté à l'école. » (Karine B.)

Comme nous l'avons abordé dans le premier chapitre, les rôles éducatifs des parents et des enseignants se chevauchent constamment : il s'agit bien là d'une coéducation. Plutôt que d'entrer dans un débat stérile visant à séparer ce qui relèverait de la responsabilité exclusive des premiers ou des seconds, n'oublions pas que l'expression « *éducation nationale* » a remplacé, en 1932, celle d'« *instruction publique* » pour définir ce service d'État.

Le rapport Langevin-Wallon, daté de 1946, expose ainsi les missions de l'école publique, rappelant que si celle-ci a bien pour but de « donner à tout homme, aussi humble que soit son origine, le minimum de connaissances indispensables », cet apport de connaissances ne se limite aucunement au disciplinaire pur :

« C'est la vie scolaire tout entière qui offre les moyens d'élever les enfants. Le contenu de l'enseignement, plus encore ses méthodes et la discipline scolaire, sont les moyens permanents et normaux de donner à l'enfant le goût de la vérité, l'objectivité du jugement, l'esprit de libre examen et le sens critique qui feront de lui un homme libre du choix de ses opinions et de ses actes, de lui faire acquérir le sens de la vie sociale, des avantages et des charges qu'elle implique, et la conscience de ses responsabilités.

Le respect de la personne et des droits d'autrui, le sens de l'intérêt général, le consentement à la règle, l'esprit d'initiative, le goût des responsabilités ne peuvent s'acquérir que par la pratique de la vie sociale. L'école offre aux enfants et aux adolescents une société à leur mesure, où ils vivent au milieu de leurs pairs. »

L'école a une mission d'éducation et de transmission des valeurs de la République. À cet égard, en dépit des différences qui peuvent exister avec les codes dispensés dans la sphère familiale, les parents doivent accepter ce rôle dévolu à l'institution scolaire. Cependant, des méfiances ou des divergences peuvent naître au regard, par exemple, d'approches culturelles différentes ou d'un rapport à l'école compliqué pour les parents.

C'est pourquoi le dialogue doit toujours être privilégié avec ces derniers, notamment lorsque des remarques sont faites et des punitions données à propos du comportement de leur enfant : il faut absolument éviter de leur donner l'impression que l'école dévalorise leurs choix éducatifs, cherche à les supplanter dans cette tâche, ou ne prend pas en compte leurs conditions de vie (le maintien d'une heure de retenue malgré une obligation familiale, par exemple, ou une punition donnée à un élève qui n'aurait pas pu faire, la veille pour le lendemain, une recherche demandée...).

En cas d'incompréhension parent/enseignant sur les mesures prises par le professeur pour encadrer l'élève au sein de la classe, il est donc impératif de se tourner vers le professeur principal, le conseiller principal d'éducation ou le chef d'établissement : l'objectif est de ne pas rompre ce dialogue entre la famille et l'école qui œuvrent de concert pour favoriser l'épanouissement et la réussite de l'enfant.

L'attention portée aux élèves

La surveillance des élèves : petit rappel des responsabilités

Paroles d'enseignants...

« Il y a parfois des contacts un peu brutaux entre élèves dans mon établissement, mais c'est souvent par jeu. J'interviens cependant systématiquement, et parfois physiquement, afin de montrer que la violence n'a pas sa place dans un établissement scolaire. » (Marie D.)

« Je peux intervenir aussi bien dans les couloirs, dans la cour ou dans ma classe. » (Brigitte D.)

« Les situations de violence sont assez nombreuses si l'on prend en compte les violences verbales et les intimidations. Toutefois les violences physiques sont assez rares dans les cours. Elles ont plutôt tendance à se vivre dans les couloirs ou la cour, ce qui n'empêche pas que des collègues puissent être directement concernés. Évidemment, il faut toujours intervenir et ne pas laisser la violence s'installer (la plupart des élèves en ont peur et n'en veulent pas). » (Vincent T.)

« À partir du moment où je vais chercher les élèves dans la cour de récréation, ou lorsqu'ils se rangent devant ma porte de classe, les élèves sont sous ma responsabilité et doivent avoir un comportement adapté. Le socle commun de connaissances et de compétences indique qu'ils sont à l'école pour acquérir également des attitudes (de respect notamment). Le professeur est là pour guider les élèves vers cette maîtrise du socle. » (Marie D.)

La circulaire du 25 octobre 1996, modifiée par la circulaire du 23 mars 2004, stipule que la surveillance est l'affaire de tous les personnels de l'établissement. De ce fait, aucun enseignant ne peut se dégager de cette responsabilité au motif qu'il n'aurait à intervenir qu'auprès de ses élèves, et seulement pendant ses heures de cours ou durant les activités qu'il encadre (voyages, sorties, déplacements...).

Il peut être difficile de trouver l'énergie pour reprendre, dans la cour ou dans un couloir, des élèves qui se comportent mal. Diverses raisons se présentent à l'esprit pour éviter d'interpeller des jeunes qui, se trouvant en dehors de la classe ou ne connaissant pas l'adulte qui leur parle, se permettent parfois d'adopter une attitude de défi fort désagréable. Pourtant, préférer l'indifférence n'est jamais le bon choix : cela discrédite, aux yeux des élèves, l'adulte et la loi qu'il est censé faire respecter, renforçant par là même un sentiment d'impunité pour les uns et d'insécurité pour les autres.

Sur le temps d'enseignement ou lors d'activités dont il est en charge, le professeur doit impérativement faire l'appel afin de signaler, selon la procédure définie par l'établissement, toute absence d'élève qui devrait se trouver sous sa responsabilité. De même, pendant les heures de cours, il ne doit ni laisser sortir des élèves non accompagnés, ni quitter sa salle en laissant le groupe sans surveillance. L'exclusion d'un élève doit par conséquent et comme mentionné précédemment demeurer exceptionnelle, justifiée par exemple par une mise en danger du groupe. Et tout élève quittant le cours (sur injonction du professeur ou de son propre chef) doit immédiatement faire l'objet d'un signalement auprès de la vie scolaire.

Certes, *Le Guide juridique du chef d'établissement* apporte quelques nuances à ces prescriptions :

« La surveillance est à graduer, dans sa forme et dans son étendue, en fonction de l'âge des élèves et de leurs activités. » Il précise ainsi que « le juge considère qu'elle doit être directe et continue dans le cas de jeunes élèves de collège, au point qu'un professeur commet une faute en laissant sciemment sans surveillance une classe correspondant à cette population scolaire. Dans le même sens, le juge administratif considère que l'absence de surveillance des élèves d'une classe de seconde pendant une courte période ne constitue pas une faute de service de nature à engager la responsabilité de l'État ». (Fiche 34 « La surveillance »)

Cependant, il est vivement recommandé au professeur de suivre ces conseils, car, si l'État substitue sa responsabilité civile à celle de l'enseignant en cas d'accident (loi du 5 avril 1937), sa responsabilité pénale peut quand même être engagée en cas de défaut de prévoyance ou de surveillance avéré. Rappelons à ce propos qu'une présence insuffisamment vigilante peut constituer un défaut de surveillance, d'où l'intérêt d'être mobile dans la classe, de bien rappeler les consignes de sécurité (en cas, par exemple, de manipulation de produits ou machines dangereuses), de faire respecter les règles et de signaler leur manquement.

Surveiller/Veiller sur les élèves

Paroles d'enseignants...

« J'ai remarqué que si vous êtes attentif aux élèves, ils vous respectent d'autant plus. Si j'entends une vanne destinée à un autre élève, j'ai tendance à faire en sorte que l'élève se calme et cesse. Souvent on repère les moqueries qui lui sont destinées discrètement : "Ah ! C'est encore lui qui a la bonne réponse...", des regards, des rires en coin, et l'enfant en question est souvent malheureux. En tant que professeur principal, j'essaie d'intervenir en heure de vie de classe. » (Amélie L.)

« Hélas, il y a des souffre-douleur ! C'est toujours poignant, un enfant marginalisé qui fait l'objet de moquerie, parce que différent des autres. Il faut tout faire absolument pour l'intégrer dans un groupe. Il faut éduquer les élèves à la différence comme facteur de richesse. » (Brigitte D.)

« Les élèves sont souvent très agressifs entre eux. Ils doivent apprendre à défendre leur dignité... Lorsque la situation est grave, ils doivent cependant en référer à l'administration. » (Marie D.)

Surveiller des élèves ne consiste pas seulement à relever leurs manquements aux consignes données, mais à les protéger avant tout, en tant qu'individus et en tant que groupe, des autres mais aussi d'eux-mêmes. Il est question ici de certains faits de violence auto- et hétéro-agressive dont peuvent être victimes les élèves au sein de l'école, et qui, parce qu'ils sont peu visibles ou méconnus des adultes, se perpétuent au risque de s'intensifier.

Un enseignant qui banalise les faits rapportés par un élève, voire qui l'éconduit au motif que cela ne le concerne pas (« Arrêtez de jouer ! », « Vos querelles ne m'intéressent pas ! », « Réglez ça entre vous ! »), génère un sentiment d'injustice chez la victime, d'impunité chez l'auteur et d'insécurité au sein du groupe : « Ce n'est pas un effondrement mais une érosion de la confiance en un adulte pas suffisamment protecteur⁵¹. »

Les violences exercées sur l'autre

Tout d'abord, le vol. Pas seulement le vol spectaculaire d'argent, de téléphone portable ou de MP3, mais également le vol de vêtements ou de matériel scolaire. « Madame, il m'a volé ma trousse ! » ; « Monsieur, il m'a pris mon livre ! » sont des exclamations fréquemment adressées aux enseignants, qui sont censés incarner la loi. S'ils ne leur prêtent pas attention, ils les cautionnent implicitement, et cette indifférence conduit toujours à des souffrances, parfois même à des quiproquos : une équipe enseignante se plaignait ainsi que plus les élèves grandissaient, moins ils apportaient leur matériel... jusqu'à ce qu'elle découvre qu'à force de se faire piller leurs trousseaux neufs et fournis, les plus jeunes gagnant en âge et en expérience préféraient venir avec le strict minimum :

un stylo à bille ! 46 % des collégiens interrogés lors de l'enquête nationale de victimation en 2011 disent avoir été victimes de vols de fournitures scolaires... Lorsque celui-ci s'accompagne de menaces, il se mue alors en racket (ou extorsion en termes juridiques), et toucherait, selon cette enquête, 6 % des collégiens.

Autres faits de violence, les « jeux » d'agression, qui consistent, comme leur nom l'indique, à exercer « pour s'amuser » des violences gratuites à l'encontre d'un ou de plusieurs élèves. Le principe est souvent simple : pour une raison futile et arbitraire (porter une couleur désignée, passer dans un espace délimité, ne pas rattraper un objet lancé, voire fêter son anniversaire !), un élève est roué de coups par d'autres. Les chiffres recueillis par l'enquête citée précédemment révèlent que 9 % des collégiens auraient déjà expérimenté un jeu dangereux. Que la victime soit volontaire et/ou qu'elle ait elle-même été auteur précédemment ne doivent pas constituer des raisons pour ne pas la protéger ni prendre sa parole en compte, car tout fait de violence doit être formellement condamné par l'adulte. Rappelons, à titre d'exemple, que le *happy slapping* (traduire « joyeuses claques »), qui consiste à filmer, avec son téléphone portable, une agression surprise pour la diffuser ensuite, est passible de 3 ans d'emprisonnement et de 45 000 euros d'amende depuis 2007.

Mentionnons enfin le harcèlement, qui concernerait en France 10 à 15 % des élèves. Il se définit comme une « violence à long terme, physique ou psychologique, exercée par un ou plusieurs agresseurs sur une victime qui est dans l'incapacité de se défendre »⁵². Ces agissements verbaux (moqueries, menaces, insultes...) ou physiques (coups, vols, etc.), pratiqués à répétition sur un élève, entraînent baisse de concentration, chute des résultats, absentéisme, perte d'estime de soi, dépression, et parfois même, suicide : « Une victime de harcèlement en milieu scolaire qui ne bénéficie pas du soutien des adultes parce qu'elle n'a pas parlé de son problème ou parce que les adultes pensent qu'il ou elle doit apprendre à se défendre seul et qu'il s'agit de simples chamailleries entre enfants présente quatre fois plus de risque d'attenter à sa vie qu'un autre enfant »⁵³. » Il est important d'ajouter que les jeunes témoins et les auteurs de harcèlement souffrent eux aussi de la non-intervention des adultes, en développant notamment des troubles du comportement et de l'attention.

Le « cyberharcèlement », associé aux nouvelles technologies de communication que constituent le téléphone portable et Internet, touche de plus en plus d'élèves, d'autant plus fortement qu'il décuple les capacités de diffusion des faits, tout en favorisant l'anonymat, le sentiment d'impunité et l'absence d'empathie du côté de l'agresseur coupé des émotions de sa victime. Les brimades et menaces ne s'arrêtent plus à la porte de la maison, et les sphères privée et publique, par le biais des réseaux sociaux tout particulièrement, se confondent au détriment des victimes. Raison de plus pour que le professeur confisque, sans négociation possible, les téléphones portables qui vibreraient en cours !

Les violences exercées sur soi

Nous n'évoquerons ici que les pratiques de non-oxygénation et la prise de toxiques, mais il va de soi que toute conduite auto-agressive constatée (scarification, anorexie, prise de risque abusive...) doit être signalée au chef d'établissement, au conseiller principal d'éducation et à l'équipe médicosociale.

Les pratiques de non-oxygénation, tel « le jeu du foulard », ont été mises en lumière par des faits divers tragiques récents. Il s'agit d'un étranglement volontaire pratiqué en groupe ou isolément, dans le but de susciter une syncope, des hallucinations ou la sensation de planer. Les jeunes ignorent souvent les conséquences liées au manque d'oxygénation du cerveau : maux de tête violents, diminution de la concentration, amnésies, lenteur mentale, crises épileptiques, coma, voire décès. Voilà pourquoi, en cas de suspicion (marques rouges sur le cou, présence d'un lien, rumeurs...), il s'avère indispensable d'en référer au chef d'établissement.

La prise de toxiques (alcool, cannabis) pourrait parfois être banalisée tant elle semble aller de pair avec l'adolescence : la recherche de nouvelles expériences, le désir de dépasser les interdits édictés par les adultes, l'envie de tromper son ennui, le plaisir d'appartenir à un groupe, la possibilité de surmonter ses peurs et ses frustrations, font écho aux aspirations formulées à cet âge. Cependant, outre le fait qu'elle soit illégale et qu'elle conduise à des fréquentations peu recommandables, la consommation de psychotropes a des conséquences négatives pour l'adolescent, telles que la perte de motivation, le rétrécissement des centres d'intérêt, la chute des résultats scolaires, une perception de la réalité

modifiée, un flou de la pensée, le repli sur soi, l'agressivité, etc. D'ailleurs, le recours à ces substances constitue souvent une tentative pour atténuer un malaise plus ou moins conscient et des tendances anxieuses ou dépressives, qu'il convient d'interroger plutôt que de masquer.

C'est pourquoi un dialogue régulier avec les élèves autour du sentiment de tranquillité et de bien-être au sein de la classe et de l'établissement, une attention particulière portée aux comportements individuels et collectifs avec une intransigeance marquée à l'encontre des violences en tout genre (y compris dans les couloirs !) s'avèrent nécessaires pour permettre à chacun d'évoluer dans un espace scolaire plus sûr et plus serein.

L'école est un lieu dans lequel les élèves doivent être protégés. Le partage d'informations entre professeurs et parents est donc indispensable pour éviter l'éventuelle survenue ou aggravation d'incidents : un élève qui pleure en classe, un autre qui a beaucoup d'argent sur lui, un autre qui semble régulièrement bousculé par ses camarades peuvent être des cas conduisant utilement à une rencontre, médiatisée ou non, avec les parents.

Réciproquement, si ces derniers ont l'intuition ou la connaissance de faits dont pourrait être victime leur enfant (pressions morales et physiques, prises de risques, mises en danger, absence de surveillance, etc.), ils doivent immédiatement en référer à l'établissement.

Du côté des parents

« La classe de ma fille est de très bon niveau, elle fait partie du lot des dix dernières, elle est découragée par les très bonnes notes des autres. Certains bons élèves ont une attitude de mépris et de moquerie envers les plus faibles, ce qui n'aide pas ces derniers à avoir confiance. » (Annick L.)

« Ma fille en 4^e s'est fait agresser par plusieurs élèves à la sortie du collège pour une histoire de garçon et ils ont filmé l'agression : la vidéo a été postée ensuite sur Internet. J'ai dû porter plainte. Le principal a estimé que parce que cela se passait à l'extérieur, il n'avait pas à intervenir. » (Laetitia G.)

« Mon fils aîné avait pas mal de problèmes au collège, il ne disait rien mais il se faisait taper dessus et faisait des crises d'asthme pour ne pas aller à l'école. Il n'osait parfois même pas rentrer à la maison, car il revenait avec des coups, ou le blouson arraché. Personne ne voyait rien, ou ne voulait rien voir. Ça a fini par jouer sur le scolaire. On m'appelait pour me dire que les notes étaient catastrophiques. Les jeunes qui lui ont fait ça n'ont même pas été punis, j'ai dû mettre mon fils dans le privé. Le collège, c'est terrible si on ne se fait pas sa place, si on est différent. » (Murielle G.)

Pour conclure : ce qu'il faut retenir

Envisager la classe comme un groupe d'individus aux histoires et personnalités diverses implique de renoncer à ce fantasme de maîtrise totale des élèves dont on a la charge. Les interactions évoluent au même titre que les enfants qui deviennent pré-adolescents, puis adolescents, puis adultes au lycée.

L'enseignant espérant avoir affaire à des robots programmés pour l'apprentissage ou à des animaux dressés (ha ! les oies à gaver !), risquerait de subir, en plus d'une sévère déconvenue, des réactions très vives de son groupe-classe précisément... vivant !

Prendre en compte cette dimension individuelle et affective est donc indispensable pour ne pas déshumaniser l'enseignement et éviter que des conflits n'apparaissent. C'est parce qu'il s'intéresse à ses élèves, qu'il leur garantit sa protection et qu'il prend des mesures promptes mais justes en cas de mise en danger du cadre, que le professeur favorise le « vivre ensemble » et les conditions favorables à l'apprentissage.

Le cadre posé par l'enseignant, au regard des attentes et des normes scolaires et sociales promues par l'établissement, permet ainsi de canaliser les mouvements multiples en se gardant toujours de l'arbitraire et de la contrainte.

Conclusion

Parce qu'enseigner demande à chaque professeur de créer des conditions d'apprentissage et d'épanouissement favorables à tous les élèves, cet exercice constitue bien un art, celui de faire la classe, et nous espérons que cet ouvrage aura donné une meilleure vision de sa complexité.

L'enseignant mobilise en effet des ressources multiples pour faire face à des situations toujours diverses et mouvantes, qui nécessitent beaucoup d'énergie, d'inventivité et de capacité de remise en question. Car si l'école est bien le lieu où les élèves passent des épreuves encadrées par des éducateurs, il est aussi celui où les éducateurs se trouvent mis à l'épreuve par leurs élèves ! Cette réciprocité relationnelle doit pouvoir être acceptée et accueillie par les adultes, car c'est elle qui enrichit un métier qui ne se limite évidemment pas à une transmission unilatérale de savoirs et de savoir-faire. Certes, l'intérêt pour sa matière que le professeur parvient à susciter chez les élèves constitue en grande partie ce qui assoit son autorité auprès d'eux. Cependant, éveiller cet intérêt nécessite de mettre le savoir pur à la portée de tous les élèves, en s'intéressant soi-même à ce qui les motive, à ce qui les préoccupe, ou à ce qui les met en difficulté.

Le professeur évolue donc dans sa classe de manière physique, certes, mais aussi de manière intellectuelle et psychologique : les représentations, les idéaux, les modèles, les convictions, les aspirations, les méthodes qu'il apporte au départ ne peuvent pas rester figés, au risque d'engendrer beaucoup de désillusions et de souffrances de part et d'autre du bureau. Au même titre que l'enseignant ouvre ses élèves sur le monde, aiguise leur curiosité et leur esprit critique, sa classe doit rester un espace ouvert sur ce qui se passe à l'extérieur, au sein de l'établissement en matière de projets pédagogiques, d'interventions ciblées proposées aux élèves, de relations entre pairs ; mais également sur ce qui se passe au sein de la sphère familiale, afin d'associer le plus respectueusement et le plus efficacement possible les parents à la réussite de leurs enfants. Même porte fermée, la classe n'est jamais un huis clos. Et même lorsqu'il est en classe, un élève reste toujours avant tout un enfant ou un adolescent.

Garder en tête cette notion d'ouverture est très important pour éviter de considérer la classe comme un lieu où l'on pourrait régner en maître au mépris d'un règlement commun, ou encore pour oser évoquer les difficultés que l'on y rencontrerait. Soyons clairs : tout enseignant rencontre, a rencontré ou rencontrera des situations d'enseignement inconfortables. C'est pourquoi il ne faut jamais avoir honte de parler de ses problèmes de gestion classe, car c'est par la discussion que l'on se trouve à même de déculpabiliser, de prendre du recul et de partager les expériences pédagogiques. Travailler en équipe s'avère donc un impératif du métier, dans l'intérêt des adultes comme des élèves.

Pour conclure sur une note plus légère, détournons l'expression « tenue de classe » consacrée par la formation des professeurs stagiaires, pour rappeler que tout enseignant doit être en mesure de :

- Tenir le choc, face à la somme de travail nécessaire, à la vitalité des élèves et aux remises en questions pédagogiques et personnelles constantes.
- Tenir les rênes, pour guider chaque élève vers la réussite dans le respect de tous.
- Bien se tenir, en se montrant toujours exemplaire pour le groupe d'élèves dont il est en charge.
- Tenir la route, en adoptant une attitude cohérente et en proposant des activités qui aient du sens.
- Tenir le cap, vers un objectif commun sans renoncer aux exigences fixées ni négliger l'hétérogénéité des niveaux.
- Tenir éveillé, en proposant des tâches et des projets stimulants.
- Tenir le coup, en dépit de la fatigue, des conflits, voire du découragement.
- S'entretenir, intellectuellement notamment, *via* la formation et le travail en équipe.

Sans jamais oublier toutefois qu'à l'impossible, nul n'est tenu !

[41](#) AMADO Gilles, GUITTET André, *Dynamique des communications dans les groupes*, Paris, Armand Colin, 1997, p. 46.

[42](#) WINNICOTT Donald W., *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot, 1958, p. 405.

[43](#) *Ibid.*, p.404.

[44](#) MEIRIEU Philippe, *Faire l'école, faire la classe*, Issy-les-Moulineaux, ESF, collection Pédagogies, 2006, p. 51.

[45](#) PERRAUDEAU Michel, *Le Métier d'enseignant en 70 questions*, Paris, Retz, Pédagogie, 2005, p. 19.

[46](#) PRAIRAT Eirick, *La Sanction en éducation*, Paris, PUF, Que sais-je ? 2007, p. 80.

[47](#) *Bulletin officiel* du 13 juillet 2000.

[48](#) *Ibid.*

[49](#) PRAIRAT Eirick, *La Sanction en éducation*, Paris, PUF, Que sais-je ? 2007.

[50](#) AYRAL Sylvie, *La Fabrique des garçons*, Paris, PUF, Partage du savoir, 2011, p. 180.

[51](#) DEBARBIEUX Éric, *Violence à l'école, un défi mondial ?*, Paris, Armand Colin, 2005, p. 133.

[52](#) *Ibid.* p. 116.

[53](#) Rapport du 11 avril 2011 sur le harcèlement à l'école, sous la direction d'Éric Debarbieux.

ANNEXE 1

Interlocuteurs de l'enseignant dans l'établissement

L'équipe de direction :

- mise en place d'un projet pédagogique (sortie culturelle, intervention de personnes extérieures à l'établissement, etc.) ;
- modification d'emploi du temps ;
- évaluation d'une situation pouvant donner lieu à la sanction d'un élève.

Le service de vie scolaire (CPE, assistants pédagogiques) :

- gestion des absences et des retards d'élèves ;
- gestion de problèmes disciplinaires ;
- préparation du conseil de classe avec le professeur principal ;
- avis sur la note de vie scolaire en collège avec le professeur principal ;
- connaissance et application du règlement intérieur ;
- suivi de l'élève (passé éducatif, activités périscolaires, environnement familial, etc.) ;
- élection des délégués ;
- organisation et participation du CPE aux heures de vie de classe.

Le service d'intendance :

- gestion des clés ;
- gestion des photocopies ;
- réparations matérielles ;
- entretien des salles ;
- organisation logistique d'un projet pédagogique ;
- commande de matériel.

Le service de santé (infirmier et médecin scolaires) :

- suivi des projets d'accueil individualisé (PAI) d'élèves atteints de troubles de santé chroniques ;
- aménagement d'emplois du temps d'élèves en raison de soucis de santé conjoncturels ;
- dispenses sportives ;
- accompagnement d'élèves en difficulté physique et psychologique ;
- mise en place d'informations sanitaires à destination des élèves.

Le service social :

- gestion des situations sociales et familiales d'élèves préoccupantes.

Le professeur documentaliste :

- organisation et accompagnement du travail de recherche des élèves (encadré ou non).

Le conseiller d'orientation-psychologue :

- orientation et accompagnement de l'élève et construction de son projet personnel, avec passation de tests d'évaluation.

ANNEXE 2

Instances et lieux d'échange pour le professeur dans l'établissement

L'équipe disciplinaire

Missions :

- harmoniser les progressions ;
- mettre en place les devoirs communs ;
- définir les besoins propres à la discipline ;
- envisager et proposer la répartition des services.

Membres :

Les professeurs d'une même matière (dont un coordonnateur).

L'équipe pédagogique

Missions :

- préparer les conseils de classe ;
- harmoniser les pratiques pédagogiques.

Membres :

- les professeurs d'une même classe (dont le professeur principal), ainsi que le CPE et l'équipe de direction.

Le conseil pédagogique

Missions :

- coordonner les enseignements, la notation et l'évaluation des activités scolaires ;
- émettre un avis sur les projets culturels et éducatifs de l'établissement ;
- préparer la partie pédagogique du projet d'établissement.

Membres :

- le chef d'établissement (président) ;
- au moins un professeur principal de chaque niveau d'enseignement ;
- au moins un professeur par champ disciplinaire ;
- le conseiller principal d'éducation ;
- le chef de travaux dans les lycées professionnels et les lycées technologiques.

Le conseil de classe

Missions :

- traiter les questions pédagogiques intéressant la vie de classe, et notamment les modalités d'organisation du travail personnel des élèves ;
- examiner les résultats scolaires individuels des élèves en proposant un bilan et des conseils ;
- émettre un avis sur les décisions d'orientation ;
- émettre un avis éclairant le jury d'examen (pour les classes à examen).

Membres :

- le chef d'établissement, ou le représentant qu'il a désigné (président) ;
- les enseignants de l'équipe pédagogique ;
- le conseiller principal d'éducation (CPE) ;
- les deux délégués des parents d'élèves ;
- les deux délégués-élèves ;
- le cas échéant, le conseiller d'orientation, l'assistante sociale, le médecin scolaire, l'infirmière scolaire ;
- le cas échéant, des invités (professeurs des écoles, professeurs de 3^e, professeurs documentalistes, élèves, parents, partenaires extérieurs,...).

Le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC)

Missions :

- contribuer à l'éducation et à la citoyenneté ;
- définir un programme d'éducation à la santé et à la sexualité et de prévention des comportements à risques ;
- proposer des actions pour aider les parents en difficulté et lutter contre

- l'exclusion ;
- préparer le plan de prévention de la violence.

Membres :

- des personnels d'éducation, sociaux et de santé de l'établissement ;
- des personnels enseignants ;
- des parents ;
- des élèves ;
- des représentants de la commune et de la collectivité de rattachement.

La commission éducative/de vie scolaire

Missions :

- participer à la recherche d'une réponse éducative personnalisée pour les élèves dont le comportement est inadapté aux règles de vie dans l'établissement ;
- assurer le suivi de l'application des mesures de prévention, d'accompagnement et de responsabilisation.

Membres :

Elle comprend, sous la présidence du chef d'établissement, deux "personnels de l'établissement" dont au moins un professeur et un parent d'élève. Il appartient au conseil d'administration d'en arrêter la composition.

Le conseil d'administration (et commission permanente)

Missions :

- adopter le projet d'établissement ; le budget et le compte financier ; le règlement intérieur ;
- prendre les décisions qui relèvent de l'autonomie de l'établissement en matière pédagogique et éducative ;
- examiner, amender et voter le plan de prévention de la violence préparé par le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté.

Membres (24/30) :

- 1/3 de représentants de l'administration, des collectivités locales de rattachement ;

- 1/3 de représentants des personnels enseignants et d'éducation, administratifs et de service ;
- 1/3 de représentants des usagers (parents et élèves).

Le conseil de discipline

Mission :

Le conseil de discipline prononce des sanctions disciplinaires (avertissement, blâme, exclusion temporaire ou définitive), ou des mesures de prévention, de réparation et d'accompagnement prévues au règlement intérieur. Il est automatiquement saisi quand un membre du personnel est victime de violence physique.

Membres :

- le chef d'établissement (président) ;
- son adjoint ;
- un conseiller principal d'éducation désigné par le conseil d'administration sur proposition du chef d'établissement ;
- le gestionnaire ;
- cinq représentants des personnels dont quatre au titre des personnels d'enseignement et d'éducation et un au titre des personnels administratifs, sociaux et de santé, techniques, ouvriers et de service ;
- trois représentants des parents d'élèves et deux représentants des élèves dans les collèges ;
- deux représentants de parents d'élèves et trois représentants des élèves dans les lycées.

Bibliographie

- AMADO Gilles, GUITTET André, *Dynamique des communications dans les groupes*, Paris, Armand Colin, 1997.
- ANTIBI André, *La Constante macabre*, Toulouse, éditions Math'Adore, 2003.
- ANZIEU Didier, *Le Groupe et l'inconscient*, Paris, Dunod, 1999.
- AYRAL Sylvie, *La fabrique des garçons*, Paris, PUF, 2011.
- BEILLEROT Jacky, BLANCHARD-LAVILLE Claudine, MOSCONI Nicole *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 1996.
- BÉGAUDEAU François, *Entre les murs*, Paris, Folio, 2008.
- BERGERET Jean, *Psychologie pathologique et clinique*, Paris, Masson, 2000.
- BERGÈS Jean, BERGÈS-BOUNES Marika, CALMETTES-JEAN Sandrine, *Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ?* Paris, Érès, 2006.
- BIRRAUX Annie, LAURU Didier, *Adolescence et prise de risques*, Paris, Albin Michel, 2010.
- BLANCHET Alain, TROGNON Alain, *La Psychologie des groupes*, Paris, Nathan, collection 128, 1994.
- BOIMARE Serge, *Ces enfants empêchés de penser*, Paris, Dunod, 2008.
- BRAULT Marie-Christine, *L'Influence du climat scolaire sur les résultats des élèves : effet-établissement ou perception individuelle ?* Université de Montréal, 2004.
- BOILEAU Nicolas, *Satires, Épîtres, Art poétique*, Paris, Gallimard, 1985.
- BURNS Robert, *Methods for individualizing instruction*, *Educational Technology* n° 11, 1971.
- CAHN Raymond, *L'Adolescent dans la psychanalyse*, Paris, PUF, 1998.
- CELLIER Hervé, ROBBES Bruno, *Situations violentes à l'école : comprendre et agir*, Paris, Hachette Éducation, 2005.
- CHARLOT Bernard, BAUTIER Élisabeth, ROCHEX Jean-Yves, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Bordas, 2000.
- CIFALI, Mireille, *Le Lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF,

2007.

DEBARBIEUX Éric, *Violence à l'école : un défi mondial ?* Paris, Armand Colin, 2005.

DEBARBIEUX Éric, *Les Dix Commandements contre la violence à l'école*, Paris, Odile Jacob, 2008.

DESPINOY Maurice, *Psychologie de l'enfant et de l'adolescent*, Paris, Armand Colin, 1999.

DOLTO Françoise, *L'échec scolaire, essais sur l'éducation*, Paris, Pocket, 1989.

FOTINOS Georges, *Le Climat scolaire dans les lycées et collèges*, MGEN, 2004.

françois Jean, *Profs, parents. Démission impossible*, Paris, Ramsay, 2003.

GUELFY Julien-Daniel, *Psychiatrie*, Paris, Puf, 1999.

HARRATI Sonia, VAVASSORI David, VILLERBU Loick M., *Délinquance et violence*, Paris, Armand Colin, collection 128, 2006.

HATCHUEL Françoise, *Savoir, apprendre, transmettre, une approche psychanalytique du savoir*, Paris, La Découverte, 2007.

HUERRE Patrice, GUILBERT Danièle, *Questions d'autorité*, Paris, Érès, 2005.

HUERRE Patrice, *Place au jeu !* Paris, Nathan, 2007.

KAËS René, *L'Institution et les institutions*, Paris, Dunod, 2003.

MÂLE Pierre, *Psychothérapie de l'adolescent*, Paris, Puf, 1980.

MEIRIEU Philippe, *Lettre à un jeune professeur*, Issy-les-Moulineaux, Esf éditeur, 2005.

MEIRIEU Philippe, *Faire l'école, faire la classe*, Issy-les-Moulineaux, ESF, collection Pédagogies, 2006.

MERLE Pierre, *Sociologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF, collection Que-sais-je ? 1998.

PERRAUDEAU Michel, *Le Métier d'enseignant en 70 questions*, Paris, Retz, Pédagogie, 2005.

PERRENOUD Philippe, *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, ESF, 1999.

PERRENOUD Philippe, *L'évaluation des élèves*, Bruxelles, De Boeck Université, 1999.

PRAIRAT Eirick, *La sanction en éducation*, Paris, PUF, Que sais-je ? 2007.

PRZESMYCKI Halina, DE PERETTI André, *Pédagogie différenciée*, Paris, Hachette, 1991.

RAYOU Patrick, *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, PU Rennes, coll. « Paideia », 2010.

ROBBES Bruno, *La Pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre* (Conférence de janvier 2009).

ROCHEX Jean-Yves, CRINON Jacques, *La Construction des inégalités scolaires. Au cœur des dispositifs d'enseignement*, Presses universitaires de Rennes, 2012.

RICHARD François, *Les Troubles psychiques à l'adolescence*, Paris, Dunod, 1998.

TEDDLIE Charles, REYNOLDS David, *The international handbook of school effectiveness research*, London, RoutledgeFalmer, 2000.

WILSON James Q., KELLING George L., « Broken windows. The police and neighborhood safety », *Atlantic Magazine*, mars 1982.

WINNICOTT Donald W., *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard, 1971.

WINNICOTT Donald W., *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot, 1958.

WINNICOTT Donald W., *Processus de maturation chez l'enfant*, Paris, Payot, 1965.

ZWEIG Stefan, *La Confusion des sentiments*, Paris, Le Livre de Poche, 2010.

Revue française de pédagogie, n°151, avril-mai-juin 2005 ; *Pratiques éducatives familiales et scolarisation*.

Revue française de pédagogie, n°155, avril-mai-juin 2006 ; *La motivation scolaire : approches récentes et perspectives pratiques*.

Les Cahiers pédagogiques n°488 mars-avril 2011, *Violences : l'école en cause ?*